



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA**

Sara Maria Fonseca da Mota

O CONTO: DA LEITURA À PRODUÇÃO CRIATIVA

ITABAIANA
2016

SARA MARIA FONSECA DA MOTA

O CONTO: DA LEITURA À PRODUÇÃO CRIATIVA

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Christina Bielinski Ramalho

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M917c Mota, Sara Maria Fonseca da.

O conto: da leitura à produção criativa / Sara Maria Fonseca da Mota; orientadora Christina Bielinski Ramalho. – Itabaiana, 2016.

158 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

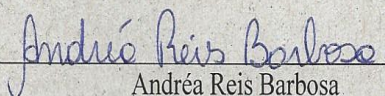
1. Conto. 2. Leitura. 3. Releitura. 4. Produção textual. 5. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. I. Ramalho, Christina Bielinski. II. Título.

CDU 82-34:808

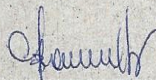


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

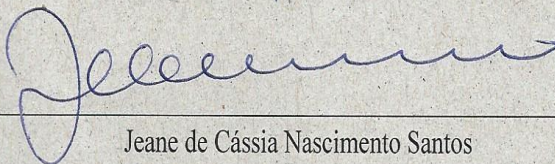
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62



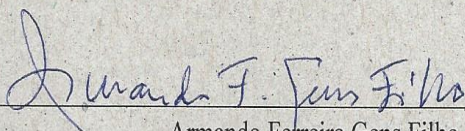
Andréa Reis Barbosa
Secretária Executiva



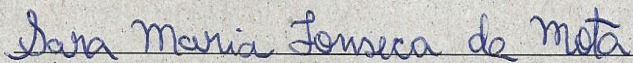
Christina Bielinski Ramalho
Presidente da Comissão Julgadora



Jeane de Cássia Nascimento Santos
Examinadora interna ao programa



Armando Ferreira Gens Filho
Examinador externo à instituição



Sara Maria Fonseca da Mota
Mestranda PROFLETRAS-ITA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades ao longo do curso.

Aos meus alunos e alunas, pela boa vontade e dedicação em participar de todas as atividades, sem os quais não seria possível a realização dessa pesquisa.

A minha amiga Sandra, por todo o incentivo a mim dedicado.

A minha orientadora, Prof.^a Dr^a Christina Bielinski Ramalho, por me conduzir com seus conselhos sábios na construção e consolidação desse trabalho.

Aos meus colegas de turma Profletras, pelos momentos de convivência e partilha de conhecimentos.

E, por fim, à CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, tem como objetivo apresentar considerações acerca de uma atividade de intervenção aplicada com alunos do 9º do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Cristinápolis/SE. Trata-se de oficinas de leitura dos contos literários “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, que objetivaram a formação de leitores proficientes e críticos. Para tanto, buscou-se fundamentação nas contribuições de teóricos como Moisés (2012), Cortázar (2011) e Bosi (2015), que tratam de aspectos do gênero conto; e de Dal Farra (1978), que discute sobre o ponto de vista do narrador. Para a base metodológica, trouxemos as ideias defendidas pelas professoras Bordini e Aguiar (1988) no método recepcional de leitura do texto literário, que valoriza a participação ativa do leitor na recepção do texto e o convida a questionar e a ampliar seu horizonte de expectativas; a leitura subjetiva de Annie Rouxel (2013), que prioriza a sensibilidade em resposta aos sentidos do texto como forma de estímulo para o hábito de leitura; e o dialogismo de William Roberto Cereja (2005), para o qual um dos caminhos para o ensino de literatura é o método dialógico, proposta de ensino voltada para a intertextualidade entre textos literários. Ainda na metodologia, para a produção textual, tomamos como base a *Retextualização de gêneros escritos* de autoria de Regina Lúcia Péret Dell’Isola. Exploramos também os conceitos de leitor colaborador de Umberto Eco e memória literária de Samoyault (2008), além de considerações acerca da mediação pedagógica tratada pelo uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC’s). Na análise das atividades, discriminamos os resultados e analisamos a eficácia da proposta.

Palavras-chaves: Conto; Leitura; Releitura; TDIC’s; Produção textual

ABSTRACT

This Final Conclusion Work (TCF) of the Professional Master's Degree in Literature, PROFLETRAS, aims to present considerations about an intervention activity applied with students of the 9th Elementary School, from a public school of the state education network, in the municipality of Cristinápolis / SE. These are workshops on reading the literary tales "The Story Presents" by Moacyr Scliar, "Colheita" by Nélida Piñon and "The Structure of the Soap Bubble" by Lygia Fagundes Telles, which aimed at the formation of proficient and critical readers. In order to do so, we sought to base the contributions of theorists such as Moisés (2012), Cortázar (2011) and Bosi (2015), who deal with aspects of the genre story; And Dal Farra (1978), who discusses the narrator's point of view. For the methodological basis, we brought the ideas defended by the teachers Bordini and Aguiar (1988) in the receptive method of reading the literary text, which values the active participation of the reader in receiving the text and invites him to question and broaden his horizon of expectations; The subjective reading of Annie Rouxel (2013), which prioritizes sensitivity in response to the senses of the text as a stimulus to the habit of reading; And the dialogism of William Roberto Cereja (2005), for which one of the ways to teaching literature is the dialogical method, a teaching proposal focused on intertextuality between literary texts. Still in the methodology, for textual production, we take as a base the Retextualization of genres written by Regina Lúcia Péret Dell'Isola. We also explore the concepts of collaborating reader of Umberto Eco and literary memory of Samoyault (2008), as well as considerations about pedagogical mediation treated by the use of Digital Technologies of Communication and Information (TDIC's). In the analysis of activities, we discriminate the results and analyze the effectiveness of the proposal.

Keywords: Tale; Reading; Rereading; TCID's; Text production

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das Oficinas Leitura e Produção Criativa através de Contos ...	70
Quadro 2 - Questões básicas sobre o hábito de leitura da turma	84
Quadro 3 - Posicionamento dos alunos em relação a representação social da mulher	86
Quadro 4 - Características dos gêneros objetos de retextualização	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão básica sobre o hábito de leitura da turma.....	85
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Produção de atividade.....	90
Figura 2 – Produção de atividade.....	90
Figura 3 – Produção de atividade.....	91
Figura 4 – Produção de atividade.....	91
Figura 5 – Produção de atividade.....	91
Figura 6 – Produção de atividade.....	92
Figura 7 - Imagem do livroclip: <i>A cartomante</i> . Fonte: www.livroclip.com	95
Figura 8 - Imagem do livroclip: <i>A cartomante</i> . Fonte: www.livroclip.com	95
Figura 9 - Imagem do livroclip: <i>A cartomante</i> . Fonte: www.livroclip.com	95
Figura 10 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	98
Figura 11 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	98
Figura 12 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	98
Figura 13 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	99
Figura 14 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	99
Figura 15 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	99
Figura 16 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	100
Figura 17 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	100
Figura 18 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	100
Figura 19 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	101
Figura 20 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	101
Figura 21 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	101
Figura 22 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	102
Figura 23 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	102
Figura 24 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	102
Figura 25 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	103
Figura 26 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – ASPECTOS TEÓRICOS DO GÊNERO CONTO E QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA.....	21
1.1 Algumas abordagens teóricas ao gênero conto	21
1.2 A importância do ensino da literatura para a formação do leitor	34
1.3 A formação do leitor literário.....	37
2 – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM O CONTO ..	42
2.1 Caminhos possíveis para o ensino de literatura.....	42
2.2 Retextualização como recurso metodológico para reescrita do conto	52
2.3 A leitura do conto mediada pelas tecnologias	55
2.4 O gênero textual reconto.....	58
2.5 Algumas considerações sobre a autoria feminina na literatura brasileira.....	61
3 – PROPOSTA METODOLÓGICA: LEITURA E PRODUÇÃO CRIATIVA ATRAVÉS DE CONTOS.....	65
3.1 A prática de leitura do conto em sala de aula.....	65
3.1.1 1º Passo: Apresentação da proposta de trabalho para o gênero conto e análise inicial do horizonte dos discentes	66
3.1.2 2º Passo: Introdução da temática	67
3.1.3 3º Passo: Intertextualidade temática	68
3.1.4 4º Passo: Debate sobre os contos	68
3.1.5 5º Passo: Retextualização: reconto e conto em livroclip	68
3.1.6 6º Passo: Socialização dos textos produzidos	69
3.2 Análise prévia dos contos como preparação didática	71
3.2.1 “O conto se apresenta”	71
3.2.2 “Colheita”	73
3.2.3 “A estrutura da bolha de sabão”	78
4 – ANÁLISE DOS DADOS E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	83

4.1. Apresentando cada etapa	83
4.2 Avaliação dos resultados.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS	112
Anexo A – Conto “ O conto se apresenta” de Moacyr Scliar	113
Anexo B – Conto “Colheita” de Nélide Piñon.....	116
Anexo C – Conto “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles	122
Anexo D – Tutorial para produção de livroclip.....	126
Anexo E – Termo de confidencialidade	136
Anexo F – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos	137
Anexo G – Termo de consentimento livre esclarecido	138
APÊNDICES	140
Apêndice A – Questionário sobre o hábito de leitura	141
Apêndice B – Questionário sobre a representação social da mulher	142
Apêndice C – Atividade sobre o conto “O conto se apresenta”	143
Apêndice D – Atividade sobre o conto “Colheita”	144
Apêndice E – Atividade sobre o conto “ A estrutura da bolha de sabão”	145
Apêndice F – Livroclip: A estrutura da bolha de sabão. Fonte: Dados da pesquisa	146
Apêndice G – Recontos. Fonte: Dados da pesquisa.....	152

INTRODUÇÃO

A leitura é a mola propulsora da formação e transformação do sujeito por permitir-lhe entrar em contato com outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação. Visto isso, o trabalho com a leitura precisa ser uma prática constante, a fim de se formar leitores competentes. Buscando essa formação de leitor, o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) deu um destaque específico ao trabalho com texto em sala de aula, enfocando a sua importância, promovendo o desenvolvimento de um novo trabalho com gêneros textuais, pois “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p.24). Essa orientação discursiva proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa está fundamentada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011).

Assim, essa proposta interventiva está norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais preconizam em seus objetivos que no ensino fundamental os alunos sejam capazes de assumir um posicionamento crítico, responsável e construtivo nos diversos contextos sociais, bem como fazer uso das mais variadas fontes de informação e recursos tecnológicos para a aquisição e construção do conhecimento. Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a leitura é definida como:

.../ o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p.69-70).

Diante disso, à escola como instituição responsável pelo ensino, fica delegada a função de formar leitores, pois a leitura é a janela para o mundo, e se faz presente em todas as esferas sociais, dominá-la é garantir o acesso à cultura e à aquisição de conhecimento, embora, na prática cotidiana da sala de aula, o ensino de leitura pareça se dar aleatoriamente, e esse fato deve-se a ausências de orientações mais eficientes em relação a sua efetivação. Por isso, não se deve deixar de destacar a

relevância do papel do professor nesse processo, visto que ele também é responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura.

Desse modo, o material literário é um recurso promissor para o professor que busca melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a partir do estudo sobre o gênero conto, almeja-se enfatizar como a elaboração e a compreensão de um texto favorecem a percepção do aluno/leitor, quando este é perpassado por um contexto social literariamente retratado por meio de uma narrativa curta, com grande poder de atração. Desse modo toma-se o gênero conto como pauta possível para tal realização. E, assim, atenuar as dificuldades de recepção dos textos, apresentadas pelos discentes, na tentativa de superá-las progressivamente.

Conforme Eco:

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.[...] As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p.12).

Nesse sentido, conhecer os gêneros textuais institui-se objetivo pedagógico essencial para a formação de leitores. Neste trabalho, o gênero conto merece destaque por suas características, em termos do conteúdo temático e de sua construção composicional, e também, de suas marcas de estilo, assim como pelas vozes que caracterizam a enunciação ficcional, pois, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2014, p.17).

A escolha por contos contemporâneos, deve-se ao fato desse gênero textual possuir a particularidade de condensar pormenores que refletem a realidade cotidiana em forma de arte, e, por isso, tem se tornado um gênero de destaque na literatura contemporânea. De acordo com as palavras de Cortázar (2011, p.151) “é um gênero que entre nós tem uma importância e uma vitalidade que crescem dia a dia”. E também, justifica-se face a aplicação do método a que se propõe neste trabalho, o qual pretende articular a prática de leitura à produção textual, embora isso não exclua outras possibilidades de uso para o mesmo.

É nesse contexto social, em que a palavra vem funcionando como forma de expressão capaz de abreviar a complexidade da vida, que o conto “se move nesse

plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal” (CORTÁZAR, 2011, p.150).

Por abarcar diversas temáticas, o conto tem cumprido “o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” (BOSI, 2015, p.8) e, em função disso, essa narrativa concisa vem se projetando cada vez mais com maior notoriedade e importância entre os leitores contemporâneos. E assim, verifica-se que o processo de criação do conto cumpre o seu ciclo, já que “tem de nascer ponte, tem de nascer passagem, tem que dar o salto que projete a situação inicial, descoberta pelo autor, a esse extremo mais passivo e menos vigilante e, muitas vezes, até indiferente, que chamamos leitor” (CORTÁZAR, 2011, p.157).

A literatura possui uma ampla fonte de poder. E coloca esse poder a serviço dos seres humanos, ao nos dar a mão em momentos que nos sentimos amargurados, ou se nos fazemos distantes do outro, nos aproxima e, ainda, facilita a nossa compreensão sobre o mundo, investiga a existência humana, como afirma Todorov:

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2014, p.77).

Faz-se relevante tratar o gênero conto como objeto de estudo para além dos seus aspectos estruturantes com que se constrói, visto que se encontram, e com configuração também pertinente, outros elementos a ele inerentes, sobretudo os sentidos que a compreensão de um texto comporta. O objetivo com a abordagem proposta é construir alternativas sobre a prática de leitura balizada nesse gênero textual como ferramenta metodológica para a formação do leitor e consequentemente transformar seu universo de leitura, uma vez que suscitar no aluno o interesse pela leitura subjaz a prática docente.

O contato mais constante com o gênero conto, através das oficinas de leitura, conduzirá os alunos à familiaridade com o mesmo e os tornará aptos a apreenderem a regularidade típica de tal gênero, bem como compreenderem o texto como um objeto determinado, com feição própria, uma vez que todo texto se concretiza numa determinada forma composicional, ressaltando nesse processo o seu propósito comunicativo.

E desse modo, a partir desse gênero da esfera literária busca-se seguir o que recomenda o PCN de Língua Portuguesa no que diz respeito a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais, pois, “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL,1998, p.24).

Assim, colocando em foco essa perspectiva de desenvolvimento de diferentes competências que devem ser destaques no processo de ensino-aprendizagem, numa tentativa de dirimir a dificuldade em se trabalhar leitura e a formação de leitores, foi criado o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Nessa direção, seguindo as diretrizes básicas e considerando o parágrafo 3º do art. 7º da Portaria Normativa Nº 17 – CAPES, de 28 de dezembro de 2009, na busca por melhoria no ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no que tange à prática de leitura em sala de aula, esse projeto interventivo propõe a retextualização¹ dos contos: “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélide Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, para os gêneros textuais: reconto e livroclip, a fim de auxiliar o trabalho do professor em suas práticas pedagógicas, submetendo a prática de leitura com o gênero conto em sala de aula ao método recepcional.

Cabe ao professor selecionar os textos literários, de acordo com o interesse e a capacidade de interpretação dos alunos, não esquecendo da importância da liberdade de escolha dos alunos em relação aos seus próprios textos a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler.

Essa descoberta pela leitura prazerosa pode ser mediada pela inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC’s no contexto escolar, ainda que, para muitos professores de Língua Portuguesa, seja um enorme desafio inseri-las e utilizá-las em suas práticas pedagógicas. Nas palavras de Nukácia Meyre S. Araújo (2010):

¹ *Retextualizar* é transformar um texto em outro (MARCUSCHI 2010, p. 46). O assunto é abordado neste trabalho na página 52.

As diversas situações de ensino proporcionadas pelas novas tecnologias têm trazido novos olhares sobre a tarefa de ensinar. Em função dessas novas perspectivas, tem-se pesquisado novas formas de interação no ensino-aprendizagem mediada por computador assim com têm sido desenvolvidas ferramentas e material didático específico para esse novo contexto.

Desse modo, a escola encontra-se diante de um desafio enorme e, ao mesmo tempo, uma possibilidade imensurável que é a inserção e utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC's no âmbito educacional como recursos didáticos, instrumentos de construção e transmissão do conhecimento e como ferramenta de aprendizagem. Nessa perspectiva, lança-se ao professor o desafio de implementar um movimento de mudança de modelo educacional, pois, de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN's

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2013, p.136).

Assim, o docente lançará mão de outras alternativas de acesso ao conhecimento e a metodologias didáticas para sua prática pedagógica, ainda que tenha que “se colocar na condição de aprendiz e num trabalho conjunto com o aluno possa encontrar as respostas para as questões levantadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos” Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN's (BRASIL, 2013, p.111).

Diante das constantes mudanças que vivenciamos, é inegável a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, e é preciso fazer das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC's uma das aliadas às aulas de Língua Portuguesa. Quanto a isso, concordamos com o que afirma Antônio Carlos Xavier (2013): “[...] estamos vivendo em um momento novo no que se refere ao uso das novas tecnologias na educação. O período de estranhamento com a possível ‘invasão’ das engenhocas tecnológicas digitais nas salas de aulas parece já ter sido superado”.

Buscamos, através deste Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras, consolidar os resultados das pesquisas teóricas, para tanto nos valem de uma intervenção didático-pedagógica concebida para o ensino

fundamental maior, que consiste na prática de leitura literária dos contos contemporâneos “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, à luz dos conceitos de horizonte de expectativas, espaços vazios, leitor-modelo, memória literária e leitura subjetiva como aporte para a valorização da recepção do texto pelo aluno/leitor, visando ao debate em torno das relações de gênero, em que a submissão e/ou transgressão da mulher figura-se como foco de discussão. E a partir desse ponto conduzir os discentes por caminhos que os façam relacionar a leitura crítica literária ao rompimento com a naturalização das diferenças entre os gêneros.

Assim, por meio das reflexões que surgiram ao manejarmos o texto literário na prática da sala de aula, visamos à sensibilização do aluno/leitor para questões relacionadas aos papéis sociais assumidos por cada gênero. E então, a partir dessa perspectiva, procuramos a formação do aluno/leitor crítico, pois o ensino da literatura constitui-se numa poderosa ferramenta para esse fim, como afirma Todorov (2014, p.23) “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] por isso, nos enriquece infinitamente”.

Nesse processo de ensino, a fim de motivar os discentes para a prática de leitura proficiente, colocamos em discussão algumas abordagens metodológicas que tratam do ensino de leitura do texto literário como o método recepcional de Bordini e Aguiar (1988), a leitura intertextual de William Roberto Cereja (2005) e a leitura subjetiva de Annie Rouxel (2013).

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Aspectos teóricos do gênero conto e questões sobre a prática da leitura” traz algumas abordagens ao gênero conto respaldadas nos teóricos Massaud Moisés, Julio Cortázar, Alfredo Bosi, Nádia Gotlib e apresenta algumas reflexões sobre o ensino da literatura e a formação do leitor à luz dos pensamentos de Antonio Candido, Rildo Cosson e Umberto Eco.

O segundo capítulo, “Orientações metodológicas para o trabalho com o conto”, apresenta o método recepcional de Bordini e Aguiar, do qual extraímos alguns procedimentos para a prática de leitura em sala de aula, vinculado à prática de leitura subjetiva de Annie Rouxel e à proposta dialógica de William Roberto Cereja, como também faz uma breve discussão sobre a atividade de retextualização,

a inserção das TDIC's no contexto escolar e o gênero reconto. Além disso, traçamos algumas considerações sobre a abordagem crítico-feminista.

O terceiro capítulo, “Proposta metodológica: leitura e produção criativa através de contos” aborda, já numa perspectiva própria, a prática de leitura do conto em sala de aula, propondo os seguintes procedimentos: apresentação da proposta de trabalho para o gênero conto e análise inicial do horizonte dos discentes, introdução da temática, intertextualidade temática, debate sobre os contos, retextualização dos contos e socialização dos textos produzidos. Além disso, nesse capítulo, desenvolvemos as análises dos contos contemporâneos “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles como exemplos práticos da proposta de que a análise prévia de contos selecionados integre o método como preparação didática.

Por fim, no quarto capítulo, discriminamos as etapas da aplicação do método proposto em uma turma de 9º. Ano do Ensino Fundamental II, realizada no segundo semestre de 2016, com duração de 16h/a. Também nesse capítulo, a partir do processo como um todo, incluindo a concepção teórica e os resultados práticos apresentamos uma avaliação dos resultados obtidos.

1 – ASPECTOS TEÓRICOS DO GÊNERO CONTO E QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA

Neste capítulo forneceremos os pressupostos teóricos que orientam a discussão deste trabalho. Para isso, tomaremos as obras: *A criação literária: poesia e prosa*, de Massaud Moisés, que discute os fundamentos da problemática literária nos quatro primeiros capítulos, em seguida trata especificamente da natureza do poético em suas várias modalidades e ao exame da prosa, inicialmente de modo geral, e posteriormente de forma específica, em capítulos destinados a cada uma de suas formas: o conto, a novela, o romance, a prosa poética, o ensaio, a crônica, o teatro, outras formas híbridas e a crítica literária, mas para esse estudo nos ateremos ao capítulo que trata da teoria do conto; dois ensaios intitulados *Aspectos do Conto e Teoria do Conto e seus Arredores* de um dos maiores expoentes da literatura latino-americana o escritor argentino Julio Cortázar; e *O narrador ensimesmado*, de Maria Lúcia Dal Farra, que explora o foco narrativo de primeira pessoa como objeto de estudo contrapondo-o ao foco narrativo de terceira pessoa.

Em seguida, passamos às reflexões sobre a leitura e a formação leitora, fazendo uso, para isso, dos pensamentos de Antonio Candido, Umberto Eco e Rildo Cosson.

1.1 Algumas abordagens teóricas ao gênero conto

O uso da linguagem se faz presente em todos os níveis de interação da atividade humana. O domínio da língua é imprescindível para garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para a plena participação social, e esse acesso pode ser intermediado pela leitura do texto literário, já que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p.19).

A linguagem enquanto interação verbal se realiza por meio de enunciados que se mantêm estreitamente ligados pelo conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e pela construção composicional, os quais são elaborados por determinados campos da língua e denominados gêneros do discurso segundo Bakhtin. Ainda, segundo o autor

.../ a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262).

Não desconsiderando a diversidade dos gêneros, de acordo com a teoria bakhtiniana é de fundamental importância atentar para a principal diferença entre eles, assim divididos em primários e secundários. Para o autor, os gêneros primários se compõem na comunicação discursiva imediata, no âmbito das relações do cotidiano, em situações sem elaboração formal. Enquanto os gêneros secundários se constituem nas condições de comunicação cultural mais complexas, mediadas pela escrita como no romance, na comunicação artística, científica, sociopolítica, jornalística etc. Ainda, conforme o autor, “No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p.263).

A ideia defendida por Bakhtin (2011) de que a comunicação verbal só se realiza por meio de algum gênero textual, é também adotada por Bronckart, pois, para este

.../ os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto) (BRONCKART, 2003, p.137).

Conforme o autor, supracitado, qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos são constituídos, segundo modalidades variáveis, por segmentos de estatutos diferentes, a partir dos quais podem ser identificadas as regularidades de organização e de marcação linguísticas.

Cabe aqui, abordarmos, também, a definição de gênero textual apresentada por Marcuschi, estudioso que também compartilha da posição defendida por Bakhtin, pois, segundo o autor, sua postura teórica insere-se no campo da teoria sócio interativa da língua. De acordo com suas palavras “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p.22). Assim, emprega a expressão gênero textual como

.../ uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativa definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p.22).

Desse modo, o gênero conto como pertencente aos gêneros secundários constitui-se de uma elaboração formalizada e especializada, que intermedeia as interações sociais. A busca por uma definição para tal gênero não tem se mostrado uma tarefa fácil, como afirma Cortázar (2011, p.149) “a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário”. Em um de seus ensaios, o autor apresenta uma tentativa de definição do que para ele seria o conto:

Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2006, p.150).

Corroborando também na busca por uma definição para esse gênero, Nádya Gotlib, em sua obra *Teoria do Conto*, na qual apresenta uma triagem de definições e de ideias de diversos teóricos e escritores sobre o conto. Dentre elas, podemos destacar as concebidas por Machado de Assis, para o qual, o conto “É gênero difícil, a despeito de sua aparente facilidade”. Já para Mário de Andrade, “sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto”. Sobre essa questão, nas palavras de André Jolles, o conto: “É uma forma simples, isto é, uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários sem perder sua forma”. Enquanto, sob a ótica de H. E. Bates, “o conto pode ser quase tudo”. E ainda, segundo a teoria de Poe, há uma relação entre a extensão do conto e a reação que provoca no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa, denominado por ele como unidade de efeito.

Embora apresentem definições diversas sobre o conto, há um consenso entre a maioria dos teóricos, quanto a seu aspecto de brevidade, como afirma Cortázar (2011, p.151) o “conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar de limite físico”, a narrativa projeta-se em torno de uma única ação, com número reduzido de personagens intervindo na trama, mas isso não limita sua plasticidade como afirma

Bosi (2015, p.7): “O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduições do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade”. Acrescenta ainda, que “a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção” (BOSI, 2015, p.7). Ainda, nas palavras desse mesmo autor, “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com clareza, não souberam sentir com tanta força” (BOSI, 2015, p.10). É exatamente neste axial que se materializam muitos contos, no flagrante de momentos que podem passar despercebidos do olhar externo ao contista, mas que este capta com perfeição e maestria.

Para o teórico Julio Cortázar (2011, p.149), há elementos no conto que são invariáveis porque se aplicam a todos os contos, sejam eles fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos e que proporcionam a um bom conto a atmosfera peculiar e a qualidade de obra de arte. Nesse sentido, a narrativa sempre apresentará as constantes: *limite*, *tensão interna* ou *intensidade* e *unidade de efeito*. Em relação à primeira constante, associa-se a seu caráter de brevidade, por possuir um único drama, conflito e efeito, que giram em torno de uma só unidade de ação, é o que o autor chama de limite físico; a segunda, decorre de elementos que condensam a narrativa e incitam o leitor a continuar sua leitura e “se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder contacto com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora” (CORTÁZAR, 2011, p.231); e por fim, a unidade de efeito, que, para o autor, deve atuar no leitor como uma espécie de abertura para além dos aspectos literários. E ainda, de acordo com o teórico, “Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (CORTÁZAR, 2011, p.153).

O conto, do ponto de vista de sua história e de sua essência, é a matriz da novela e do romance, no entanto, isso não quer dizer que seja possível que se converta neles. Tendo em vista que “o conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma *unidade dramática*, uma *célula dramática*, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 2012, p.268). Para o autor, caracteriza-se, desse modo, por possuir *unidade de ação*, tomada esta como

sequência de atos realizados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. E, ainda, acrescenta que a ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna quando o conflito se encontra em sua mente.

Em função dessa unidade dramática, há uma rejeição às digressões e aos excessos, uma vez que cada palavra ou frase corporificada no conto tem a sua razão de ser. Contudo, é possível a digressão que resulta do empenho estilístico do narrador, ao alargar o texto pelo acréscimo de notações plásticas, descritivas, com o intuito de fornecer ao leitor a contemplação de um momento de estética verbal.

Esse gênero institui o recorte do fragmento crucial do prisma dramático, de uma continuidade essencial em que passado e futuro rematam significado inferior ou nulo. A unidade de ação condiciona os demais aspectos do conto. Iniciando pela noção de espaço, conforme Moisés (2012), há uma correspondência entre unidade de ação e espaço, da mesma forma que uma única ação, por conduzir conflito, sustenta a narrativa, um único espaço pode servir-lhe de teatro, de modo que o processo de determinação do espaço é decorrente dos vazios de dramaticidade dos demais lugares.

Com efeito, à noção de espaço está atrelada a de tempo, e também se verifica aqui unidade. Os acontecimentos narrados desenvolvem-se com brevidade, uma vez que passado e futuro não compõem elementos de interesse para o conto. Adiciona-se às referidas unidades a de *tom*. Como afirma autor “os componentes da narrativa obedecem a uma estruturação harmoniosa, como o mesmo e único escopo, o de provocar no leitor uma só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, ternura, indiferença, etc., seja o seu contrário” (MOISÉS, 2012, p.273). Embora muitos críticos não atentem para ela, segundo o autor, esta se faz indispensável para melhor compreensão da estrutura do conto.

O conto engendra-se em torno de uma só ideia ou imagem da vida, recusando o que lhe é acessório e considerando as personagens como ferramentas da ação. Sendo que, para lograr impotência no conto, a personagem precisa estar no núcleo do conflito, assim como o que deve ser considerando é o espaço onde o drama se desenrola, não os lugares por onde circula a personagem, pois “os componentes do núcleo ostentam sentido dramático, ou seja, empenham-se no conflito, ao passo que os ingredientes periféricos não exibem conotações dramáticas” (MOISÉS, 2012, p.276).

A partir das características destacadas, observa-se que as personagens que intervêm no conto são poucas, em decorrência das unidades de ação, espaço, tempo e tom, uma vez que estas unidades restringem o seu número no palco dos eventos, as demais funcionam como pano de fundo, pois, muitas vezes são referidas de passagem, não integram diálogo que nucleia o conto. Em consequência disso, são classificadas como estáticas ou planas, e trata-se de personagens destituídas de profundidade psicológica, dramática, etc., identificadas por um único traço, uma qualidade, um defeito, uma faculdade ou característica, em outras palavras, sua identificação decorre do excesso de uma virtude ou vício, como explica Moisés (2012, p.278).

Neste trabalho procuramos destacar a personagem e sua construção nos contos contemporâneos que constituem seu *corpus*. A ênfase a esta categoria da narrativa ficcional coloca-se num domínio social no interior do qual as relações são construídas.

Para a estrutura do conto, serão considerados os caminhos seguidos pelas unidades e o número de personagens. Coloca-se em evidência, desse modo, seu caráter objetivo, plástico e horizontal, sendo usualmente narrado em terceira pessoa. Como já se afirmou antes, as digressões e divagações costumam ser desprezadas, por danificar a sua estrutura no que tange a brevidade da história, pois todas as palavras que compõem sua tessitura são suficientes e necessárias. Corrobora neste aspecto Cortázar (2011) ao afirmar que

.../ o fotógrafo ou contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2011, p.151-152).

A linguagem em que se materializa é objetiva, metafórica em certo espectro, de compreensão imediata para o leitor. O conto preza pela linguagem direta, “concreta”, ancorando-se dentre seus componentes o diálogo, reflexo dos conflitos, dos dramas, os quais se assentam mais na fala, nas palavras proferidas ou pensadas, que nos atos ou gestos que são representações da fala. Assim, o diálogo compõe o alicerce significativo do conto.

O autor destaca quatro tipos de diálogo que podem se manifestar no conto: diálogo direto (ou discurso direto), diálogo indireto (discurso indireto), diálogo indireto livre (discurso indireto livre) e diálogo (ou monólogo). No primeiro caso, o contista coloca as personagens a falar diretamente; já no segundo, resume a fala das personagens em forma de narrativa. Enquanto no terceiro, ocorre a fusão entre terceira e primeira pessoa narrativa, entre autor e personagem. No último caso, o diálogo é interior, se passa na mente da personagem, “esta fala consigo mesma, antes de se dirigir a outrem” (MOISÉS, 2012, p.282).

Outro aspecto inerente ao conto é a trama, que no sentido ficcional possui acepção aproximada de enredo ou intriga e, caracteriza-se pela linearidade. A trama se organiza conforme um movimento que se assemelha à cadência subjacente aos episódios do cotidiano, os quais são postos à contemplação do leitor e deles depreende-se um nó dramático. Desse modo, no conto, o enredo arquitetase às claras, sem prejuízo de camuflar, através de subentendidos, um plano subjacente. Sua força reside no jogo narrativo para manter preso o leitor até o desfecho.

Vale ressaltar outro elemento de essencial importância na estrutura do conto, em que se coloca o contista, trata-se do ponto de vista, também chamado de foco narrativo. A depender da perspectiva em que se situa, a história pode ser narrada pela personagem principal, neste caso, o narrador emprega a primeira pessoa, restringe-se, ao campo da fabulação, limitando-a ao narrador, pois, trata-se de sua história e, nem sempre é o protagonista o mais recomendado para narrá-la, visto que fará uma interpretação pautada no âmbito da personalidade, o que pode levar a uma visão parcial ou subjetiva da realidade.

A história ainda pode girar em torno de um terceiro, nesse caso tem-se como foco narrativo uma personagem secundária, que pode valer-se da primeira pessoa, para narrar a história do protagonista. Assim, esse segundo foco narrativo, apresenta uma distância maior entre leitor e narrativa, visto que os acontecimentos se passam com uma terceira personagem. Embora, esse procedimento imprima objetividade na fabulação, já que quem conta foi ou é testemunha dos fatos, pode apresentar restrições análogas àquelas do foco anterior, no que tange a sua qualidade de observador, pois não há garantia de que o narrador seja dotado de recursos intelectuais, psicológicos para nos contar a história com desprendimento e segurança.

O ponto de vista pode ainda se situar sobre o olhar do narrador, analítico ou onisciente. Nesse terceiro foco narrativo, o narrador se assume demiurgo, segue as personagens, adentra-lhes na intimidade e no mundo psicológico. De acordo com o autor, conto na terceira pessoa, de narrador-onisciente, o ficcionista condimenta a impessoalidade com interferências que, em vez de furtar verossimilhança, conferem vivacidade e presentividade ao relato (MOISÉS, 2012, p.295).

E ainda, o ângulo visual, em que se assenta o escritor pode ser dado a partir de um narrador que conta a história como observador. Tomando-se como observador, o narrador ultrapassa aquele empecilho apontado no primeiro e segundo focos narrativos, para gerar outro, a saber, encontra-se impelido a narrar somente o que registrou. Divergindo em nível do tipo antecedente, esse ponto de vista anula ou diminui a exploração psicológica em favor da ação, de forma que a narrativa se mostra menos complexa, mais linear. Assim, os pontos de vista podem ser vistos como expedientes, disfarces, por meio dos quais o autor dissimula que conhece tudo o quanto ocorre nas suas obras.

Faz-se pertinente para a discussão, quanto ao ponto de vista, as contribuições que Maria Lúcia Dal Farra apresenta em sua obra *O narrador ensimesmado*, a qual aborda como objeto de estudo o ponto de vista de primeira pessoa, contrapondo-o ao ponto de vista de terceira pessoa. A autora atesta que a presença do emissor – o ponto de vista – é tão antiga quanto a própria literatura, e traz autores como James, Ford e Conrad, que se preocuparam com estudos voltados para um estilo impessoal. Segundo os adeptos de James, o romance ideal era aquele em que o autor desaparecia da cena e seu equilíbrio era mantido pela terceira pessoa “dramatizada” e isso evitaria a destruição da “ilusão de realidade”. Em virtude disso, o romance de primeira pessoa continua, ainda, visto como uma forma pessoal, por não manter a ilusão da realidade preservada.

Sob este aspecto fez-se pertinente para esta proposta interventiva valer-se da reescrita dos contos que compõem seu *corpus*, a fim de que se tornasse possível observar de forma prática esse caráter impessoal quando se adota o ponto de vista em terceira pessoa ou o seu caráter pessoal quando se toma como estilo de escrita o ponto de vista em primeira pessoa.

A questão da “legitimidade” do romance de primeira pessoa para a teoria literária devia-se à convicção de que a voz que detém a narração seria a do autor, embora houvesse aquela – voz do narrador – que fizesse emergir o universo, e que

é um recorte das possíveis manifestações do autor. Sendo, por isso, uma máscara concebida pelo autor para proferir sua emissão como agente imediato da primeira, pois, “o narrador é um ser ficcional que ascende à boca do palco para proferir a emissão, para se tornar o agente imediato da voz primeira” (DAL FARRA, 1978, p.19). Seu papel é superior ao da personagem fictícia, mesmo sendo este um ser ficcional, pois representa o verbo da linguagem, de forma onisciente e onipresente, é projetado para instaurar o universo pretendido pelo autor.

E, mais tarde, em estudo comparativo entre as propostas de Kayser e Booth, verifica-se que não há diferença radical entre o romance de primeira e o de terceira pessoa, uma vez que ambos apresentam um narrador como máscara do autor. Mas, enquanto Kayser confere ao narrador poderes teleológicos de onisciência e onipresença, para este o narrador se torna o “espírito da narração”, o “criador mítico do universo”, Booth, vai além da noção de narrador, pois, de acordo com ele, é para além da máscara que derivam as avaliações e o registro do mundo construído, interpondo entre autor e narrador o autor-implícito, o qual é responsável pela construção desse mundo ficcional, como afirma Dal Farra

.../ na escala ficcional, entre o autor e narrador de Kayser, Booth interpõe o autor-implícito, conferindo-lhe a responsabilidade pelo universo erigido e o manuseamento do narrador, das personagens, das ações, do tempo e do lugar: a própria elaboração da intriga (DAL FARRA, 1978, p.21).

Desse modo, segundo a autora, se o romance precisa passar a impressão que representa a vida em sua amplitude, é necessário que a ação esteja centrada no passado e o narrador não pode se limitar ao lugar de seu discurso. Assim, o seu discurso é literário, e a voz que dele depreende-se, está em guarda, numa distância necessária para a vigilância e controle da organicidade épica.

São os confrontos entre luz e sombra; e ponto de vista do narrador – que possibilitam transitar por toda a hierarquia das visões, da onisciência ao foco mais limitado – e os pontos de cegueira do narrador – as diversas captações que o autor-implícito puder tirar daquilo que é ocluso a sua máscara – que nascerá a ótica do universo, já que “esse conjunto de focos chama-se “ótica”, o lugar de origem da emissão geradora do universo romanesco” (DAL FARRA, 1978, p.24).

Nesse sentido, a compreensão do leitor sobre o mundo que lê não será necessariamente advinda da visão de uso do narrador, uma vez que o ponto de vista do narrador – na primeira ou na terceira pessoa – por mais amplo ou restrito que

seja, é sempre um meio do autor-implícito criar lacunas, pois a visão que este dar por empréstimo ao narrador é outrossim um disfarce para a ótica almejada. De modo que, sempre que se considere o ponto do de vista do narrador, é preciso levar em conta, simultaneamente, o que ele vê e o que ele não vê, ou ainda, o que ele pode ou não enxergar para que o autor-implícito possa lograr proveito.

A exemplificação de pontos de vista em determinando romance, novela ou conto são arbitrários se tomamos sua representação apenas como uma maior constância na obra, uma vez que, o narrador por mérito do autor-implícito “pode abandonar temporariamente o foco adotado, o que em suma significa que qualquer classificação é sempre inexata” (DAL FARRA, 1978, p.27). Segundo a autora, Books e Warren entendem que há duas maneiras de análise da estória, que decorrem do grau de participação ou de observação do narrador, e isso resulta em maior ou menor distanciamento entre personagem e leitor.

Assim, a análise pode ser externa, quando o narrador se restringe à observação, sem tentar tomar parte na estória e sem penetrar na mente de suas personagens, podendo este ponto de vista ser em terceira pessoa (narrador-observador) ou em primeira pessoa observador; ou interna, nesta análise o narrador tem maior participação na estória, possui completa liberdade de trânsito pelas mentes de suas personagens e pode proferir comentários (narrador-analítico-onisciente) ou ainda, pode ser o personagem principal que conta sua própria estória na primeira pessoa (primeira pessoa protagonista). Mas, segundo Dal Farra, são muitas as divergências entre os autores, quanto à terminologia no que se refere a ponto de vista externo e interno, e isto porque cada romance tem uma finalidade particular. Acrescenta, ainda que, se tanto o narrador de primeira ou de terceira pessoa é sempre um disfarce do autor-implícito, as classificações propostas por Brooks e Warren, Friedman, Tomachevski e Lubbock, não procuram aproximar os dois tipos de romances, ao contrário, buscam diversificá-los.

A autora afirma que a noção de ponto de vista só tem proficuidade enquanto acesso à visão dominadora do romance. Mas, se para o autor-implícito há duas opções de disfarce – a primeira ou a terceira pessoa – e ele opta por uma, é porque há antes uma restrição que uma ou outra forma pode determinar, então,

.../ se decide por uma, é porque necessariamente deve haver, para além de toda complexidade específica dos valores pretendidos, não simplesmente uma “predileção” por esta ou aquela pessoa narrativa, mas

antes uma *restrição* que uma ou outra forma pode emanar” (DAL FARRA, 1978, p.33).

Como exemplo, cita o caso de Keller, que escreveu a primeira versão do seu *Der Grüner Heinrich* em terceira pessoa, mas tinha consciência de que a forma empregada não era pertinente a matéria desenvolvida, então, ele reescreve seu romance na primeira pessoa, atribuindo à matéria a coerência desejada, embora soubesse que a forma autobiográfica não fosse esteticamente correta.

Aceita-se, assim, a hipótese de que a decisão por este ou aquele ponto de vista compete ao autor-implícito. De sua escolha em relação ao código resultará a plausibilidade de comunicação de sua obra. Embora acrescente que romance de primeira pessoa pode ser híbrido por se tratar de um gênero muito instável, pois de acordo com Pouillon, ele pode ter também focos relativos à terceira pessoa, oriundos do uso da visão “avec”, como também, a visão “par derrière” – a de análise – e a “du dehors” podem estar presentes no romance de primeira pessoa.

Descendente de Pouillon, Todorov, no tocante à questão, apresenta segundo sua teoria dois tipos de narração: aquela que não representa seu próprio processo de enunciação e aquela que o faz. No primeiro tipo – romance de terceira pessoa – a interferência do narrador pode ser limitada, conferindo a narração um caráter “objetivo”, em que é necessário o auxílio do discurso “referencial”, ou “avaliatório”, se houver intromissões do narrador com maior frequência, sendo, ambas expressas ou por meio da visão “par derrière” ou “du dehors”.

Mas, se o narrador é representado – romance de primeira pessoa – a visão do leitor para este narrador será diferente em relação às outras personagens, uma vez que o narrador será o *sujeito da enunciação que é ao mesmo tempo sujeito do enunciado*. Caso, ele detenha a visão “avec”, as visões remissivas às outras personagens poderão ser as mesmas do romance de terceira pessoa: a “par derrière” ou a “du dehors”. Nas palavras da autora, “tanto no romance de primeira pessoa quanto no de terceira há a mesma possibilidade: o romance de primeira pessoa pode ter visões de terceira pessoa e o romance de terceira pessoa pode ter visão de primeira pessoa” (DAL FARRA, 1978, p.37).

A autora salienta que a classificação de Booth, por considerar irrelevante a categoria “pessoa”, uma vez que, esta se aplica tanto a primeira quanto a terceira pessoa, merece ser considerada. Se, por um ângulo, coloca em posição equivalente os dois tipos de romance é tão somente para enfatizar as infinitas possibilidades de

se desvendarem os pontos de vista. Não deixando de lembrar, sempre, que o mediador da situação é o autor-implícito, embora apresente duas categorias principais de narradores – os representados e os não representados. Os primeiros encarnam o “dizer enquanto mostrar”, dramatizando sua própria mente ao passo que narram a estória. Já os segundos não possuem face e nem característica pessoal. No entanto, nunca assumem a mesma posição, haja vista, o grau de distância reservada que os afasta ou os aproxima do autor-implícito, do leitor e das personagens.

Assim, de forma geral, os privilégios dos narradores podem ser absolutos (de onisciência) ou limitados (temporários, permanentes ou lúdicos), sendo sua escolha dependente mais do grau que à espécie de técnica de que se vale, pois só será descoberta no momento em que o romancista procura capturar para os seus leitores todas as virtualidades da ideia que desenvolve.

A autora ressalta que há uma constante acerca do foco de primeira pessoa na obra dos teóricos que se voltam sobre o assunto. Segundo ela, Romberg denomina-a “aspecto dual do narrador”, visto que este se coloca como sujeito e objeto da ação: o narrador é personagem da estória que narra. Esta característica do romance de primeira pessoa também é abordada por Mendilow, denominando-a “foco duplo”, já Pelc crê na existência de uma *relação semântica* que permeia o personagem e o narrador, uma vez que, como participante da ação, o narrador passa a ser o referente extralinguístico dos signos que compõem a narração. Entretanto, se o narrador é apenas um *produtor* da narração, sua relação com o referente extralinguístico se torna *pragmática*, como assevera Dal Farra (1978, p.41) “tanto no romance de terceira pessoa quanto no romance de primeira testemunha ou observador, a relação mais estável será a pragmática, pois a função do narrador é sempre a de produzir a narração”.

Desse modo, o “foco duplo” ou o “aspecto dual” do narrador é restrito ao romance de primeira pessoa protagonista, tendo em vista a finalidade do narrador que é narra-se a si próprio, pois, “o narrador (que é máscara do autor-implícito) confessa ser o autor da narração e, em consequência, transforma em seu o rosto onde as outras máscaras – as personagens – adquirem vida” (DAL FARRA, 1978, p.42). Nesse caso, o autor-implícito recria sua relação com as suas máscaras intermediado pelo relacionamento que o narrador mantém com as personagens e dramatiza no romance de primeira pessoa a criação e a evolução de sua ficção.

Mas, no momento em que o narrador veste as máscaras das personagens, a face do autor-implícito já se encontra perdida, para o leitor, na profundidade de suas camuflagens. E por esse motivo, fica livre para transitar na espessura ou na superfície da obra.

Em muitas situações, propositalmente, o autor-implícito permite que o seu narrador simule o ato da escrita do texto e dota-o de poder sobre a matéria, isso porque pretende tornar mais verossímil o processo de produção da obra, “como ‘operário do texto’, o autor-implícito trabalha a palavra e a conduz ao seu significado, enfrentando e removendo as próprias limitações a quem tinha se circunscrito, esta verossimilhança acaba por garantir para si um estatuto real” (DAL FARRA, 1978, p.43). Nesse sentido, a teleologia enquanto atributo do autor-implícito nasce da possibilidade de cotejar significação prevista à obra que, para isso, depende do repouso de todo o campo semântico.

A autora ressalta que, as direções ficcionais são norteadas pelo “discurso” e pela “narrativa”. O primeiro caso, restringe-se por algumas categorias gramaticais (pronome, advérbio, tempos verbais), enquanto a narrativa é especificamente distinta pelo uso da terceira pessoa e dos tempos verbais. Evidenciando, desse modo, a *subjetividade* do discurso e a *objetividade* da narrativa, visto que esta se exime de toda a referência ao narrado, ao passo que a subjetividade do discurso emana da referência a uma “eu”, na pessoa de quem mantém a emissão, embora haja sempre um traço do discurso na narrativa e um traço de narrativa no discurso.

Ao conduzir a narrativa, o narrador na terceira pessoa age como um coordenador de debates, pois entrega a palavra a diferentes personagens, que, na primeira pessoa, detêm a sequência narrativa a partir de seu olhar e a devolvem. Perfazendo-se numa sequência “narrativa-discurso-narrativa” ou ainda, a depender do seu regresso e das manifestações das demais personagens, como “narrativa-discurso-narrativa-discurso-narrativa”, assim sucessivamente, sem precisamente iniciar com a palavra narrativa como primeiro elemento, pois só surgirá como tal, quando iluminada pelo narrador de terceira pessoa.

A condução do romance de terceira pessoa dá-se pela *sucessividade*, em que a sequência pode se instituir entre “narrativa-discurso/narrativa-narrativa”, sendo que a simultaneidade “discurso-narrativa” se deve ao foco de primeira pessoa. Observa-se também que, no romance de terceira pessoa, o ponto de vista que governa a visão de mundo é unívoco. Enquanto que, no romance de primeira pessoa, esta

univocidade dá lugar à plurivocidade do discurso, e por isso é concebido como uma alegoria perfeita do ato de criação do autor-implícito. Assim, confere-se à avaliação e a posse do romance de primeira pessoa um caráter explícito iluminado pelo discurso do narrador, já no romance de terceira pessoa, todas as adequações e apreciações estão implícitas.

Então, segundo a autora, o que levaria o demiurgo a conferir a seu narrador um ponto de vista em primeira ou em terceira pessoa, seria o fator linguagem, pois, “a linguagem permite ao discurso a plurivocidade e restringe a narrativa a um caráter fechado” (DAL FARRA, 1978, p.50), e é por meio dela que o conceito de ponto de vista surge, e também é através dela que os códigos de assentam.

1.2 A importância do ensino da literatura para a formação do leitor

Para Antônio Candido (1988), a literatura é um bem incompressível² e como tal corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito de todos. A esse pensamento ele acrescenta ainda que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1988, p.180), e por esta razão, postula a sua inserção entre os direitos humanos.

Diante disso, para que, no âmbito da realidade escolar, possamos formar leitores, é essencial a compreensão da importância que advém da literatura para a vida do ser humano. Como bem coloca o autor supracitado a respeito do papel formador da literatura, “em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1988, p.175). Assim, a literatura é um instrumento que pode contribuir para a adequação do indivíduo às práticas sociais e, sobretudo, para sua formação como ser humano.

Partindo deste ponto de vista, entendemos que são de fundamental importância propostas de ensino de literatura associadas aos direitos humanos com vistas a um posicionamento eficaz de letramento literário, que em seu alicerce não só se faça o reconhecimento do estudo do texto literário em função de sua organização estética, mas também, expanda as discussões do ensino de literatura

² São bens que não podem ser negados a ninguém (CANDIDO, 1988, p.175).

para um âmbito da leitura como prática social, pois, nas palavras de Antonio Candido (1988, p.180) “a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles”.

Desse modo, o leitor, como sujeito que atua socialmente, constrói sua história a partir das relações que estabelece entre os elementos do texto e suas experiências de mundo, constituindo-se como sujeito ativo do processo. Neste sentido, a leitura não só facilita o posicionamento do indivíduo frente a diferentes situações de atuação sociocultural, ao propor experiências diversas, como também proporciona a feitura e a disseminação do conhecimento. Por isso, pode-se afirmar que a compreensão do mundo se faz pela leitura.

Em se tratando da leitura do texto literário, cabe ao professor, ao explorá-la, auxiliar o aluno, e também, propor questionamentos, arrolar e avaliar os organismos literários com os quais o texto foi concebido. Como afirma Cosson (2010, p.59) “O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno”.

A literatura em sua prática explora a linguagem em suas dimensões de leitura e escrita. E neste exercício de leitura e escrita do texto literário nos apropriamos da linguagem, como coloca Cosson (2014, p.16) “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados na sociedade letrada e se constrói um modelo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos”.

A experiência do leitor com a leitura do texto literário é significativa, pois tanto promove a sua sensibilidade para o estético quanto amplia o seu conhecimento. A literatura contribui para a formação do indivíduo em diversos aspectos, em especial, na sua formação como ser humano, como afirma Candido (1988, p.182) “A eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”.

O professor como mediador da leitura em busca da formação de leitores necessita conhecer, eleger e sugerir textos literários para os alunos, mas antes de mais nada, é preciso que, nós professores, sejamos leitores frequentes da literatura, que sejamos leitores literários e que tenhamos consciência da importância da

literatura para a formação de leitores, pois, como salienta Cosson (2010, p.61), “O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor”.

Sabemos que a convivência com quem aprecia a literatura é um dos caminhos que conduz o discente ao universo literário. Nesse sentido, quanto maior é o contato do aluno com a literatura, maior será a possibilidade de tornar-se leitor assíduo do texto literário.

Ainda segundo Cosson (2014, p.17) a literatura revela quem somos e nos estimula a querer e a expressar o mundo a partir de nosso olhar. E isso deve-se ao fato de que a literatura se constitui em experiência a ser efetivada, não sendo apenas o conhecimento reelaborado, mas sim, a incorporação pelo outro sem negar sua identidade, pois, de acordo com este autor “A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2014, p.17). Afirma ainda que “por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p.17).

Segundo o autor, a leitura do texto literário deve ser exercida sem necessariamente abdicar o prazer que esta proporciona, mas, é preciso levar em conta o compromisso de conhecimento que todo saber pressupõe. Nesse sentido, a leitura literária precisa ser abordada de maneira planejada para atender aos objetivos de formação do indivíduo, a fim de que a literatura cumpra o seu papel no contexto escolar, tendo em vista que o letramento literário é uma prática social e, desse modo, é função da escola promovê-lo.

E ainda, a leitura literária pela qual a escola deve ser responsável tem por objetivo mais que meramente à distração que a leitura como fruição provoca, uma vez que neste ambiente “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2014, p.26-27).

O ato de ler nos permite transitar do nosso mundo individual para o mundo do outro, e isso nos leva a perceber que só há sentido completo para o texto quando é possível trafegar entre esses dois mundos. Assim, cumpre não esquecer as ponderações de Rildo Cosson, para o qual

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2014, p.27).

Para ele, “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p.27). Então, não devemos esquecer que a leitura é um processo interativo, por colocar em influência mútua os diversos conhecimentos do leitor; esse ato interativo do sujeito com o texto, viabiliza as relações interpessoais, as quais possibilitam o seu crescimento e seu desenvolvimento enquanto leitor.

1.3 A formação do leitor literário

Leitura é interação, e como tal é uma competência que está continuamente em construção. Nesse processo o leitor assume o papel de construtor. Isso porque o ato de ler exige uma atitude responsiva por parte de quem lê para que se possa construir o sentido do texto. Como afirma o professor Ezequiel Theodoro da Silva (1999):

Significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.

A responsabilidade de formar leitor literário é uma questão que tem suscitado muitas inquietações a nossa prática como professor de Língua Portuguesa, especificamente, no como fazer e sobre quais procedimentos adotar para conduzir a leitura do texto literário. Sabemos que essa formação tão aspirada deve se dar no ensino fundamental, por isso é necessário gerarmos meios que promovam a interação de forma expressiva do aluno com o texto literário que o leve não apenas a um prazer momentâneo. Sobre este aspecto contribui Rildo Cosson (2014, p.29) quando afirma que “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”. De outro lado, se os alunos

não forem despertados para o gosto inicial pela leitura, como fonte mesmo de prazer, será extremamente difícil sua formação como leitores.

Então, quando falamos sobre leitura literária na escola devemos pensar em primeiro lugar sobre sua inserção no plano de ensino da disciplina para que se possa contemplar a formação progressiva do leitor, uma vez que “a literatura, quando ensinada adequadamente, tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula” (COSSON, 2010, p.58). Isso porque a literatura se constitui numa prática social que se investe de meios capazes de modificar a realidade quando colocada como atividade humana que mantém estreita relação com o mundo.

O texto literário nos aproxima do outro, uma vez que nos permite dialogar com o mundo e conseqüentemente com o outro, em decorrência do envolvimento ímpar que nos proporciona a partir da matéria da palavra. E isso, é reflexo de sua inserção na sociedade, “é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p.28).

A esse respeito, vale salientar que a maneira como o texto é concebido por Eco em *Lector in fabula* (2011) pode possibilitar um ensino mais expressivo e adequado ao contexto dos alunos brasileiros. Para o autor, o texto em sua superfície linguística é visto como uma representação de artifícios de expressão que precisam ser atualizados pelo leitor mediante uma série de movimentos cooperativo. Por essa razão, o trabalho com o texto em sala de aula precisa possuir como foco a formação do aluno/leitor capaz de preencher os espaços vazios deixados pelo autor, já que o texto é entremeado do não dito e é exatamente este aspecto que lhe confere complexidade, pois segundo Eco

.../ é justamente este não-dito que tem de ser atualizado a nível de atualização do conteúdo. E para este propósito um texto, de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, consciente e ativos da parte do leitor (ECO, 2011, p.36).

Então, o texto em sua construção é permeado de espaços vazios, de aberturas a serem preenchidas, deixados previamente por quem o enunciou porque o texto necessita da valorização de sentido do leitor, e também em função de seu valor estético requer do leitor a iniciativa interpretativa, como assegura Eco (2011, p.37): “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. Isso significa que o texto apresenta o próprio leitor como condição indispensável não só da própria

competência concreta de comunicação, como também da própria potencialidade significativa.

Assim, um texto escrito em que o autor gera e confia a múltiplos atos de interpretação demanda uma série de competências que devem convergir com as do próprio leitor, já que anteverá um Leitor-Modelo que possui competência para cooperar na atualização textual como também de movimentar-se interpretativamente como ele. Nesse sentido, é imprescindível que o leitor atualize sua própria enciclopédia para que, então, possa fazer esses movimentos de cooperação, pois nas palavras de Eco (2011, p.39) “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria de atualização”. Isso porque, segundo o autor, o ato de gerar um texto significa realizar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros.

Umberto Eco, em *Interpretação e Superinterpretação* (2005), discute sobre a importância da interpretação do texto literário em virtude de seu caráter formador ao destacar as diversas possibilidades de leitura interpretativa que o leitor pode extrair desse tipo de texto, tendo como aporte a ideia de uma semiótica ilimitada. Mas, salienta que “a noção de uma semiótica ilimitada não leva à conclusão de que a interpretação não tem critérios” (ECO, 2005, p.28).

Segundo o citado autor, o ato de interpretar requer do leitor saber encontrar os possíveis sentidos apresentados pelo texto. Desse modo, o leitor não deve conceber o texto como uma fonte que admite qualquer leitura, pois, nas palavras de Eco: “Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz” (ECO, 2005, p.28).

Nesse sentido, temos que orientar nossos alunos/leitores para que, ao adentrarem o universo da leitura literária, não façam interpretações equivocadas. Quanto a isso Eco nos orienta que precisamos levar em consideração a teia de relações entre a intenção do texto (*intentio operis*), a intenção do autor (*intentio auctoris*) e a intenção do leitor (*intentio lectoris*) para que possamos extrair o significado do texto.

Ao debater sobre tais intenções para o ato interpretativo o autor aponta um impasse ao tentar estabelecer uma ligação dialética entre a *intentio operis* e a *intentio lectoris*, pois a questão é que “embora talvez se saiba qual deve ser a “intenção do leitor”, parece mais difícil definir abstratamente a “intenção do texto” (ECO, 2005, p.75). Não é na superfície do texto que o leitor encontrará a intenção

do texto, ele precisa ter a iniciativa de buscá-la e formular suas hipóteses sobre ela, como assevera Eco “Um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo” (ECO, 2005, p.75).

O autor acrescenta ainda que “o texto é um objeto que a interpretação constrói no decorrer do esforço circular de validar-se com base no que acaba sendo o seu resultado” (ECO, 2005, p.75-76). Por isso, para que o leitor possa provar que uma suposição sobre a intenção do texto se confirma, é necessário tomar o texto como um todo coerente para não cair em interpretações equivocadas.

Entretanto, um texto pode ser produzido não apenas para um único destinatário, mas para uma comunidade de leitores, por isso, sua interpretação depende de uma complexa estratégia de interação que envolve os leitores e sua competência com a linguagem como tesouro social. O termo “tesouro social” é aqui entendido, de acordo com as ponderações de Eco, como uma enciclopédia que permite as realizações de uma determinada língua, isto é, “as convenções culturais que uma língua produziu e a própria história das interpretações anteriores de muitos textos, compreendendo o texto que o leitor está lendo” (ECO, 2005, p.80).

Assim, o aluno/leitor no ato de interpretação do texto necessita tanto de habilidades linguísticas quanto de competência para realizar suposições. Então, é exatamente sob esse aspecto que o papel da escola deve se consolidar para que possamos formar alunos/leitores.

Desse modo, para que possamos formar leitores capazes de vivenciar e compreender o poder humanizador proveniente da literatura não podemos nos conformar apenas com a leitura de qualquer texto. É no fazer e refazer da palavra que se alicerça o texto literário que devemos direcionar o ensino da literatura para que seja assegurada a esta, seu papel fundamental de humanizar, como bem nos alerta Rildo Cosson,

.../ a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque no fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Conforme o autor, com relação à seleção de textos que devemos explorar no ensino da literatura não se pode cogitar em letramento literário abdicando-se o cânone, embora este apresente uma carga preconceituosa, mas em contrapartida

possui grande parte de nossa identidade cultural, e por isso, não seria possível alcançar a maturidade enquanto leitor sem estabelecer um diálogo com esse legado, ainda que seja para rejeitá-lo ou até mesmo aperfeiçoá-lo, ou ainda expandi-lo. Nas palavras do autor

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura (COSSON, 2014, p.34).

Partindo dessa premissa, o ensino da literatura na escola precisa se vincular à leitura de textos que inclua tanto o cânone quanto o contemporâneo para que o aluno possa entender de que maneira o discurso literário pronuncia a multiplicidade da língua e da cultura. E também cabe distinguir obras contemporâneas de obras atuais. Como bem pondera Rildo Cosson (2014, p.34), as primeiras são escritas e publicadas no tempo de determinada pessoa e as segundas são as que têm significado para alguém em seu tempo independente da época de sua escrita ou publicação. Acrescenta que o letramento literário explorará continuamente o texto atual, sendo este contemporâneo ou não, porque é essa atualidade que suscita a possibilidade de adesão à leitura pelos estudantes.

É justamente essa diversidade de textos que propiciará ao discente o seu crescimento e amadurecimento como leitor, já que o leitor não nasce pronto. Nós, professores, em nosso papel de orientadores, devemos partir de leituras mais simples para as mais complexas, propondo leituras progressivamente desafiadoras, “a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leituras” (COSSON, 2014, p.35).

Ante as reflexões teóricas expostas neste capítulo, buscaremos elucidar a sua utilidade para o desenvolvimento do trabalho de campo, no que se refere aos procedimentos de estudo para os contos contemporâneos selecionados, a fim de, a partir da análise desses textos, possibilitar ao aluno/leitor a construção de sentido que pode contribuir para ampliar as suas vivências. Em seguida, veremos as orientações metodológicas eleitas para o trabalho com o gênero conto.

2 – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM O CONTO

Neste capítulo discriminaremos os pressupostos metodológicos que orientam a proposta deste trabalho. Para tanto, tomaremos as obras: *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que apresenta cinco métodos de ensino de literatura, com fundamentação teórica diversificada, objetivos e parâmetros de avaliação específicos, etapas sistematizadas das atividades em sala de aula, sendo que para este trabalho nos deteremos em um deles, o método recepcional; *Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor* (2013), de Annie Rouxel; *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), de William Roberto Cereja; *Retextualização de gêneros escritos* (2007), de Regina Lúcia Péret Dell'Isola; *Conto e reconto: das fronteiras à inovação* (2012), de Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.). Valendo-nos da multimodalidade permitida pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's), buscamos respaldo em Roxane Rojo, Angela Paiva Dionisio dentre outros.

2.1 Caminhos possíveis para o ensino de literatura

Na tentativa de tornar o trabalho com a leitura do texto literária capaz de estimular o interesse dos alunos para essa prática de leitura em sala de aula, colocamos em discussão as orientações das professoras Bordini e Aguiar, que defendem o Método Recepcional como meio de oportunizar a ampliação dos horizontes de expectativa dos discentes. A essa perspectiva adicionamos as orientações da leitura subjetiva de Annie Rouxel e o modelo intertextual de leitura de William Roberto Cereja.

Com a pretensão de direcionar o ensino de literatura para as experiências do aluno/leitor, buscamos nos pressupostos teóricos do método recepcional respaldo para a indicação de obras que possibilitem aos alunos afrontarem suas experiências de leitura e de mundo com leituras que expandam os seus horizontes, uma vez que

o fio condutor do desenvolvimento da proposta das professoras Bordini e Aguiar está no conceito de horizonte de expectativas³. Segundo as professoras Bordini e Aguiar:

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.81).

Essa abordagem metodológica para a leitura do texto literário valoriza o papel do leitor, porque na interpretação do texto o leitor é convidado a fazer parte do processo de elaboração de sentido do texto, ou seja, o leitor é visto como coautor da construção de sentido da obra, já que é dele que parte as múltiplas possibilidades de atualização do texto.

Sugerimos para os alunos do 9º do ensino fundamental, de forma audaciosa, experienciar leituras que oportunizassem o acesso e a ampliação de seus horizontes através de textos que, embora contemporâneos, possuem uma linguagem e uma elaboração estética de pouco domínio desses estudantes, demandando deles maior atenção e dedicação para que pudessem experimentar seu poder formador, requisitando, por isso, orientação mais intensa por parte da professora pesquisadora.

A partir dessa proposta interventiva, procuramos instruir os discentes de que a leitura de um texto é inesgotável, como nos diz Eco “um texto pode prever um leitor-modelo com direito de fazer infinitas conjecturas” (ECO, 2005, p.75), por isso, os alunos/leitores podem realizar inúmeras abordagens nas leituras, a fim de descobrirem alguma informação ou detalhe que não foi percebido na/as leitura/as anterior/es. Entendemos que esses atos reiterativos de manejar o texto conduzem os alunos/leitores ao saber reflexivo e ao prazer estético.

Nessa direção, almejamos, com essa proposta de leitura de textos literários, desenvolver a criticidade dos jovens leitores do 9º ano do ensino fundamental, pois entendemos que tais obras ajudarão na formação de sujeitos sensíveis, reflexivos e autônomos, capazes de atuarem ativamente no processo de sua formação leitora, em virtude do amplo debate em torno de questões culturais/sociais que tais textos

³ Horizonte de expectativas é o termo utilizado por Jauss para mencionar o conjunto de convenções que formam a competência de um leitor num determinado momento histórico.

proporcionam. Quanto a esse aspecto, estamos em comum acordo com as professoras Bordini e Aguiar ao afirmarem que “o processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.86).

Desse modo, o método recepcional diverge da postura pautada no autoritarismo da cultura brasileira, e se ocupa da relatividade da leitura, em que o leitor interage com o texto, e, quando este se omite, cria vazios para o não dito, então, o leitor faz sua interferência de forma criadora, suscitando um diálogo entre leitor e texto num verdadeiro exercício de comunicação.

Assim, o processo de leitura deve ser uma prática cultural de formação do leitor crítico, em que este seja convidado a identificar os sentidos do texto a partir de suas diversas tessituras, as quais permeiam as representações literárias numa dinâmica de atualização dos significados textuais. Nessa perspectiva, confirmam Bordini e Aguiar (1988, p.83) que “a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse”.

Para desenvolverem o método recepcional, as autoras respaldaram-se na teoria da *Estética da Recepção*, concebida por teóricos alemães da Escola de Constança e, posteriormente, reformulada por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, que apresenta como parâmetro de estudo a reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor, situando a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se concretiza sempre a partir de um horizonte de expectativas. Segundo Iser (1975) “O lugar sistêmico é dado pelos lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor”. Ressalta ainda, Jauss (1979) que

.../ para a análise de experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 1979, p.73).

Acrescentam, ainda, que a interação entre leitor e texto depende dos horizontes de expectativas em que estes estão inseridos, sendo, para isso,

necessário que haja a fusão de ambos, para que a comunicação se realize. Conforme Bordini e Aguiar (1988, p.83), “no ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas”.

É, então, a partir da relação de proximidade entre texto e leitor que se presentifica a atitude receptiva, e para tanto, todo um contexto histórico é posto em evidência. Assim, a dialogicidade com a obra está subordinada ao nível de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, e, desse modo, a sua aceitação ou afastamento está condicionada às convenções sociais e culturais que fazem parte de seu universo de conhecimento e o grau de consciência que delas depreende-se.

Para desenvolver a proposta interventiva através do método recepcional e a consequente transformação do horizonte de expectativas do leitor, fez-se necessária a inclusão, no planejamento, dos seguintes conceitos básicos: *receptividade*, é preciso estar disponível para aceitar o novo; *concretização*, atualização das potencialidades do texto no que se refere a experiências imaginativas; *ruptura*, ação resultante do distanciamento crítico em relação ao seu próprio horizonte cultural frente às novas propostas apresentadas pela obra; *questionamento*, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; *assimilação*, percepção e aceitação de novos sentidos inseridos ao universo de vivências do sujeito como explicam Bordini e Aguiar (1988, p.88).

Nessa abordagem de leitura o leitor não encontra respostas prontas, ele precisa entrar no jogo do texto e num exercício dialógico colocar em uso sua memória literária para assim construir o sentido do texto.

A partir dos esquemas conceituais apresentados anteriormente, de acordo com as autoras, teremos cinco etapas para aplicação do método de ensino de literatura, como primeiro passo temos a *determinação do horizonte de expectativas* da turma, que tem como objetivo estimar estratégias de ruptura e transformação do mesmo. Para isso, levaremos em conta os valores, que fazem parte das vivências dos alunos, como crenças, modismos, estilos de vida, interesses específicos da área de leitura Bordini e Aguiar (1988, p.88).

O passo seguinte é o *atendimento do horizonte de expectativas*. A partir dele, a turma terá experiências com os textos literários que atendam à suas necessidades tanto em relação ao *objeto*, pois os textos selecionados para o trabalho em sala de

aula deverão corresponder ao esperado, quanto às *estratégias de ensino*, as quais serão organizadas tendo em vista o que é conhecido pelos alunos e suas afinidades Bordini e Aguiar (1988, p.88).

O próximo passo é o de *ruptura do horizonte de expectativas*. Para esse momento do trabalho, devem-se introduzir textos e atividades de leitura que mexam com as estruturas dos alunos em relação as suas certezas e costumes. Esses textos darão continuidade ao que já foi proposto anteriormente, assemelhando-se apenas em um aspecto – o tema, a estrutura, ou a linguagem – para que o aluno perceba que está ingressando um campo desconhecido sem se sentir inseguro demais e rejeitar a proposta Bordini e Aguiar (1988, p.89).

Posteriormente, segue o passo de *questionamento do horizonte de expectativas*, em que serão comparadas as duas etapas anteriores. Aqui, a turma fará sua análise sobre o material literário já trabalhado, verificando quais textos exigiram maior nível de reflexão e abarcaram um grau superior de satisfação. Após a análise comparativa das experiências de leitura, a turma debaterá sobre seu próprio comportamento frente aos textos lidos, identificando os desafios enfrentados e os processos de superação dos obstáculos textuais Bordini e Aguiar (1988, p.90).

Do resultado dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida, tem-se o último passo do processo, a *ampliação do horizonte de expectativas*. Nessa fase, os alunos tomam consciência das alterações e aquisições alcançadas por meio da experiência com a literatura. Confrontando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, eles percebem que suas exigências se tornaram maiores, assim como sua capacidade de absorção para o desconhecido Bordini e Aguiar (1988, p.90-100).

Nesse sentido, é relevante o trabalho com o método recepcional de leitura, visto que este assume um cunho essencialmente social ao projetar o indivíduo em constante interação com os demais, por meio de debate, como sujeito agente da História, propondo-lhe desafios não previstos por suas expectativas, conduzindo-o à leitura emancipatória.

Por este viés, o aluno/leitor enquanto sujeito com propósito de interação tem o texto sob a condição de enunciador capaz de abrir e alargar seus horizontes de expectativas através de suas atividades de leitura, colocando em evidência sua relevância sociocomunicativa. Nessa direção, tomar o texto à luz da interação social é tê-lo como reflexo das relações entre este e seus interlocutores. Segundo Kleiman

(2013, p.36): "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto".

Como se sabe, o texto traz consigo elementos que podem restringir as diversas possibilidades de sentido esperadas pelo leitor, desse modo o entendimento do mesmo, durante a prática de leitura, deve dar-se dentro de certos limites. Para isso, o professor deve ter o cuidado ao conduzir os alunos a ultrapassá-los, para não negar tais aspectos e subestimá-los. E a partir dessa dialogicidade latente que envolve texto/leitor/ouvinte, é que cabe ao professor explicitar os princípios que norteiam essa relação, para que os alunos possam identificar as intenções pretendidas pelo autor indo além do sentido da palavra, embora seja através desta e de muitos outros sinais que se percebem tais intenções.

Desse modo, para um trabalho eficiente no que tange à atividade de leitura, põe-se o material literário como condição necessária para uma experiência possível em sala de aula, abordando a leitura sob uma perspectiva sociocultural em que fica evidente sua importância para a vida do indivíduo. Conforme afirma Candido (1988), "a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza".

Quando pensamos na formação de leitores por meio do texto literário, consideramos pertinente, ainda, refletirmos sobre o convite que Annie Rouxel (2013) nos faz sobre a leitura subjetiva, pois, segundo a autora, a falta de interesse dos jovens pela literatura deve-se, em parte, à ausência de emoção no manejo com o texto literário.

Como professores, precisamos instigar nossos alunos a adentrarem sem medo o universo da leitura literária, e para esse fim faz-se necessário antever a recepção dos textos pelos discentes como forma estratégica, ante a complexidade das obras, e assim lançarmos mão de metodologias que tornem a leitura desafiadora, sem negligenciar o prazer, o valor estético e o significado que estas proporcionam à vida dos leitores, pois sabemos que "De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade" (ROUXEL, 2013, p.22).

Nessa perspectiva, Annie Rouxel (2013) defende a ideia de que devemos formar leitores sensíveis e envolvidos ao ensinarmos literatura, mas isso demanda

uma mudança de postura que conduza a relação dos alunos com o texto literário para o acolhimento de suas reações subjetivas.

Noutros termos, é preciso formar alunos/leitores que estejam engajados na aventura interpretativa, pois “a leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação” (ROUXEL, 2013, p.21). De acordo com essa concepção, encontrar lugar no espaço socializado da sala de aula para experiências de leituras na esfera do privado pode ser um dos caminhos para se chegar ao coração da leitura literária.

Esse posicionamento, contudo, afasta-se um pouco do leitor-modelo proposto pelo semiótico Umberto Eco, uma vez que o importante não é mais atualizar o máximo de potencialidades do texto, mas instigar os leitores a atreverem-se a ler a partir de si, reagir e a refletir acerca dos efeitos da obra sobre eles, para que usufruam da experiência estética que a obra proporciona.

Além da experiência estética que a obra proporciona, o aluno/leitor em confronto com o texto, se testa e se encontra, porque “algumas experiências de leituras são realmente fundadoras de identidade do leitor” (ROUXEL, 2013, p.24). Assim, ao sondarmos nossos alunos quanto às preferências e suas experiências particulares de leituras, percebemos que essas leituras refletem sua imagem e sua história pessoal, embora nem todas as experiências de leitura sejam marcantes para o leitor, pois, muitas vezes, há dificuldade da consciência de apreender a origem desse advento em si e como consequência a ação da obra sobre o leitor escapa. Dessa maneira, no tratamento destinado ao texto literário em sala de aula, precisamos incitar os alunos a transitarem no mundo literário de posse de uma prévia recepção do texto para que, no momento em que os discentes se confrontarem com o enredamento das obras, possamos eleger estratégias que melhor direcionem o trabalho com a leitura de modo a torná-la desafiadora e significativa para a vida deles.

Então, a partir da leitura subjetiva é possível construir e desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua capacidade para responder às solicitações do texto lido, para estar atento aos efeitos globais que a obra provoca nele próprio, como também sua disposição expressiva em relação a leitura. Nesse sentido, propomos nessa dissertação que os alunos/leitores, como resposta aos textos lidos, façam uso de sua criatividade ao adotarem a releitura do texto literária, pois, a partir desse procedimento, é possível, como afirma Rouxel (2013, p.26),

“vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto; os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional”.

Na perspectiva de Rouxel, o importante é que “seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.28). Como vemos, a leitura subjetiva em sala de aula não se restringe apenas às emoções, ela exige também essa competência reflexiva para a formação dos leitores.

Relacionado às abordagens anteriores para a prática de leitura do texto literário, temos o dialogismo de William Roberto Cereja, para o qual um dos caminhos para o ensino de literatura é o método dialógico, proposta de ensino voltada para a intertextualidade entre textos literários. Embora não descarte a historiografia literária, pois, para o referido autor, ela é vista como uma possibilidade de trabalho desde que não seja usada para tolher os movimentos cruzados de leitura, ou seja, o uso adequado da historiografia literária “aproxima textos e autores de diferentes épocas, com vistas à observação do tratamento dado a certo tema, gênero, tradição, uso da linguagem etc.” (CEREJA, 2005, p.164).

O autor acrescenta ainda que a abordagem historiográfica pode ser uma das vias mais céleres para a mudança no ensino por duas razões, primeiro, porque ela em si não é problema, mas sim um instrumento favorável à construção da visão diacrônica da literatura; e segundo, porque essa pressuposição de trabalho é a que tem mais condição de receber a adesão dos professores atualmente, já que não rejeita a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura, em vez disso, “aproveita-as e redireciona-as, pondo-as a serviço de outros objetivos de ensino, entre os quais se destaca a formação de leitores de textos literários” (CEREJA, 2005, p.164).

Ao adotar uma metodologia de ensino de literatura que valoriza a recepção das obras através do dialogismo, Cereja mostra-se favorável ao trabalho em que a literatura seja um espaço de simultaneidade capaz de aproximar autores e obras contemporâneas aos do passado, como por exemplo, “Fernando Pessoa e Camões ou Álvares de Azevedo e Drummond e, assim, nos fazer ver o passado naquilo que ele tem de novo” (CEREJA, 2005, p.165). Entretanto, surge um questionamento em torno de tal proposta de trabalho: como concretizar essas aproximações sem perder a historicidade do texto literário?

Para elucidar a questão, o autor, se vale das reflexões do mais relevante teórico da estética da recepção, Hans Robert Jauss, anteriormente citado nessa dissertação, para o qual a historicidade da literatura mostra-se exatamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia. Então, tendo como base esse pressuposto, Cereja propõe como viável uma história da literatura que seja aberta tanto aos elementos externos do texto, isto é, o contexto histórico-social e cultural, as relações com outras artes e linguagens, escritores, estilo de época, público leitor, etc. (a sincronia) quanto às relações dialógicas manifestas na grande temporalidade (diacronia não linear).

Cereja, ao propor essa nova forma de trabalho com o texto literário voltada para a intertextualidade em que entram em cena elementos sincrônicos e diacrônicos, leva-nos a refletir sobre os pontos de intersecção proposto por Jauss, ou seja, os elementos do passado que continuam vivos e significativos. Além disso, o autor nos orienta que, no trabalho com a leitura literária que tem como procedimento de ensino o dialogismo, é possível buscar pontos de intersecção, os quais podem ser: temáticos, por gêneros, pela tradição ou pelo projeto estético. Nessa perspectiva dialógica, o presente trabalho buscou no *corpus* um viés temático centrado na figura da mulher⁴ e baseado na prática da intertextualidade como fator de grande relevância para formação do leitor.

Samoyault (2008) também compartilha dessa concepção intertextual da literatura, pois, para a autora, a literatura constitui-se de lembranças, as quais são expressas a partir de movimentos em sua memória que conduzem sua inscrição nos textos através de procedimentos de retomadas, por essa razão afirma que a intertextualidade é a memória da literatura.

Dessa maneira, depreende-se que a intertextualidade necessita das experiências prévias do aluno/leitor e por isso cria um vínculo de dependência do leitor, “que ele provoca e incita sempre a ter mais imaginação e saber, cifrando de modo suficiente elementos para que um deslocamento apareça entre a cultura, a memória, a individualidade” (SAMOYAULT, 2008, p.89-90). Isso revela o caráter variável e subjetivo da recepção intertextual que permite ao leitor, através de sua memória literária, acompanhar o texto acrescentando novas alusões ou referências,

⁴ Cabe aqui registrar que o primeiro conto, de Moacyr Scliar, não entra nesse viés. Sua utilização tem outro objetivo: inserir os alunos nas dinâmicas de leitura do gênero conto.

já que a literatura é “como tecido contínuo e como uma memória coletiva” (SAMOYAUULT, 2008, p.90).

Então, o que temos aqui, assim como em Eco, é um leitor que colabora para a construção de sentido do texto, uma vez que não fica apenas a cargo do autor retomar ou reescrever o texto, mas também o leitor participa desse processo de construção de sentido. Para a autora, “o leitor é solicitado pelo intertexto em quatro planos: sua memória, sua cultura, sua inventividade interpretativa e seu espírito lúdico” (SAMOYAUULT, 2008, p.91).

Essa solicitação dirigida ao leitor rompe com a abordagem tradicional historicista de ensino de literatura, na medida em que o convida a fazer escolhas que podem alterar o sentido do texto. Também põe em evidência que a memória literária de cada leitor “não sendo nem total, nem idêntica àquela trazida pelo texto” (SAMOYAUULT, 2008, p.91) admite que a leitura dos elementos intertextuais adentre a subjetividade, pois, se “os textos exigissem está memória total, impediriam a possibilidade de perceber a novidade, a defasagem; tornariam difícil igualmente a leitura contínua” (SAMOYAUULT, 2008, p.92).

Nesse sentido, a autora corrobora com Eco ao afirmar que o texto requer do leitor uma postura colaborativa, já que a atividade intertextual exige um leitor “que saiba mobilizar seus conhecimentos no momento oportuno e na ordem adequada” (SAMOYAUULT, 2008, p.94), mas vale ressaltar que, para que esse processo interativo entre texto/leitor seja consumado, a intertextualidade deve residir na variabilidade de sua recepção, que é exatamente isso que faz com que as obras tenham várias vidas diferentes.

Nesse contexto, a autora indica três tipos de leitores da memória literária, os quais não são exclusivos entre si, entretanto apresentam funções e caracteres próprios, a saber: o *leitor lúdico*, aquele que segue as determinações dos textos para localizar as referências e os desvios através de sua memória ou cultura; o *leitor hermeneuta*, o que não se satisfaz em localizar referências, mas em construir o sentido do texto interposto pelos textos presentes; e o *leitor ucrônico*, que privilegia a memória do texto, reatualizando-a por meio de leituras atuais. E à medida que cada experiência receptiva renova a leitura, faz com que ela seja outro acontecimento, e isso permite um diálogo com a estética da recepção quanto a fusão de horizontes.

2.2 Retextualização como recurso metodológico para reescrita do conto

Adotamos como metodologia para a produção textual a retextualização, por considerar sua inserção na prática docente uma possibilidade interessante de estímulo à produção, uma vez que se sustenta num texto original, que nesta proposta firma-se no gênero conto, e isso permite ao aluno construir um novo texto, numa outra modalidade de gênero, como assegura Marcuschi (2010). Ainda, nas palavras desse teórico:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p.48)

Segundo Dell'Isola, retextualização é “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL'ISOLA, 2007, p.10).

Para a autora, o processo de retextualização tem se mostrado um excelente recurso para o trabalho com o gênero, pois está associado à urgência de se desenvolverem novas propostas educacionais relativas à linguagem, voltando-se neste trabalho especificamente para a formação de leitores capazes de compreender e interpretar as relações sociais, pois, a atividade de retextualização envolve várias operações para produção textual dentre elas ressalta-se um aspecto de ampla importância que “é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto” (DELL'ISOLA, 2007, p.14).

Nesse sentido, para retextualizar, ou seja, para transpor de um gênero textual para outro, é necessário que sejam compreendidos os efeitos de sentido do texto. A esse respeito, a presente dissertação sugere a adoção desse procedimento por considerá-lo como prática pedagógica que estimula a leitura entre os discentes.

Defendemos, então, que as práticas didático-pedagógicas destinadas à leitura precisam considerar a diversidade de textos disponíveis e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos leitores proficientes. Desse modo, o nosso

desafio é criar situações em sala de aula que possibilitem aos discentes a apropriação dessa diversidade.

Sob essa perspectiva, a retextualização configura-se como uma das possibilidades dessa apropriação, uma vez que para a realização de tal procedimento estão envolvidos mais de um gênero, e isso contribui para que “o aluno produza um discurso significativo pelo uso adequado da linguagem às práticas e às situações a que se destina” (DELL’ISOLA, 2007, p.16).

Para Dell’Isola, como os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos de seus usuários, não sendo o texto uma unidade autossuficiente, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, e é justamente esse processo de retomada que constitui um dos elementos fundamentais à sobrevivência do texto enquanto prática necessária à existência das relações humanas, pois, “a busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente” (DELL’ISOLA, 2007, p.38).

Nessa perspectiva, um mesmo tema pode ser apresentado através de diferentes gêneros textuais, assim como são recriados novos textos, os quais admitem modificações, transformações, embora não deixem de conter elementos de textos antecedentes, seja de modo explícito ou implícito. Essa abordagem ganha, desse modo, uma dimensão intertextual e coaduna com o que propõe Samoyault quanto à intertextualidade, a qual “permite uma reflexão sobre o texto, colocado assim numa dupla perspectiva: relacional (intercâmbios entre textos) e transformacional (modificação recíproca dos textos que se encontram nessa relação de troca)” (SAMOYULT, 2008, p.67).

Desse modo, é papel da escola como instituição responsável pelo ensino e nosso também como parte integrante do sistema de ensino promover situações que favoreçam aos discentes a compreensão sobre as várias manifestações dos gêneros textuais e os possíveis diálogos intertextuais entre eles, evidenciando que, “nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais” (DELL’ISOLA, 2007, p.40-41).

Acreditamos que a prática da leitura orientada pela retextualização é uma atividade bastante significativa para a formação leitora. Para tal atividade, com base no que propõe a autora citada anteriormente, mas nomeando os procedimentos de acordo com uma visão própria, propomos os seguintes passos:

- 1) Leitura dos contos previamente selecionados.
- 2) Compreensão textual, observação e arrolamento das características do gênero lido.
- 3) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro.
- 4) Averiguação da manutenção, ainda que em parte, do conteúdo do texto base.
- 5) Identificação, no novo texto, das características do gênero produto da retextualização.

Nesse processo é importante levar em conta a configuração de cada gênero, uma vez que estamos diante de uma transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito e/ou multimodal. Por isso, é necessário que alguns elementos sejam eliminados e/ou incorporados ao novo gênero na atividade de retextualizar como nos lembra Dell’Isola (2007, p.44) “é preciso considerar as estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade”.

A retextualização que estamos apresentando neste trabalho compreende duas etapas. A primeira envolve a leitura, compreensão e identificação dos gêneros. Os alunos leem os contos previamente selecionados e são convidados a observar as características desse gênero, como também a levantar questões para discussão em relação ao conteúdo dos textos. Essa primeira etapa correlaciona-se com os três primeiros passos da proposta de ensino de literatura das professoras Bordini e Aguiar. Enquanto a segunda abarca o desafio de reescrita dos contos, enquadrando-se, nesta proposta interventiva, nos dois últimos passos do método recepcional de Bordini e Aguiar.

Neste trabalho, perante esta possibilidade de encaminhamento para a produção textual, tendo como ponto de partida a leitura do texto literário, aqui tratada não como pretexto, mas sobretudo com o propósito de formação leitora, propomos a retextualização dos contos contemporâneos que constituem o *corpus* para o gênero reconto (escrito) e livroclip (multimodal), sendo que, para a produção deste último, entraram em cena os recursos tecnológicos.

A proposta de atividade mostrou-se promissora para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a produção textual, já que suscita a reflexão acerca do diálogo entre diferentes gêneros, sendo necessário emergir a partir daí um processo de adequação ao novo propósito comunicativo. Além disso, pode possibilitar ao

aluno a compreensão e a produção de textos de forma mais eficiente, uma vez que o professor trabalha a leitura e a produção de texto como processos interligados.

Instigada, então, pelo desafio de propor meios que auxiliem à prática de leitura na sala de aula no que diz respeito ao trabalho com o texto literário, de modo que este venha a ser tratado como um processo interativo, buscou-se com a experiência de retextualização enfatizar o trabalho com os gêneros textuais, a fim de conduzir o aluno à percepção dos mesmos como elementos intrínsecos à sociedade.

2.3 A leitura do conto mediada pelas tecnologias

Vivenciamos um contexto social marcado por mudanças tecnológicas as quais provocam diversas intervenções nas várias esferas da sociedade, e a escola deverá estar inserida neste contexto para que possa oferecer um ensino que seja capaz de responder aos anseios dos discentes e que se articule com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, pois, conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art.1º parágrafo 2º, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Com a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC's, emergem novas possibilidades de ensino-aprendizagem, as quais devem despertar em nós, professores o anseio de conhecer e experimentar essa nova abordagem para o ambiente educacional. Assim como em outras áreas de atuação, integrá-la a nossas práticas didáticas certamente nos proporcionará novas alternativas para a construção e compartilhamento de conhecimento, pois as benefícios procedentes destas experiências podem transformar a maneira com que planejamos os conteúdos de aulas, como também a maneira como articulamos e mediamos nos espaços de aprendizagem colaborativa.

As tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC's vêm exercendo um papel proeminente no âmbito educacional. Torna-se, assim, imprescindível a aquisição de novas habilidades e competências para que possamos utilizá-las adequadamente no cotidiano escolar, haja vista essa geração de discentes que maneja, diariamente, com as inovações tecnológicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN's (2013, p.111), a escola “precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos”.

De acordo com Nukácia Meyre S. Araújo (2010), algumas ações e programas governamentais estão sendo planejadas e implantadas, no que se refere à elaboração e armazenamento de material didático, sendo umas dessas ações a criação de objetos de aprendizagem. Embora ainda não haja uma definição consensual para objeto de aprendizagem pode-se dizer que um OA “é qualquer recurso digital que possa ser reutilizado como suporte ao ensino” (WILEY, apud MACEDO *et al*, 2007).

Diante disso, nós, professores, precisamos criar mecanismos para nos apropriarmos das TDIC's e integrá-las a nossos objetivos de trabalho, permitindo que o aluno integre o processo de ensino-aprendizagem, num fazer pedagógico que favoreça a interação com os seus colegas de classe ao experienciar atividades que envolvam a colaboração do grupo a partir dos recursos tecnológicos.

Partindo dessa necessidade de se redimensionar o trabalho com a prática de leitura do texto literário em sala de aula, a fim de se assegurar ações que visam garantir o letramento literário no processo de formação de leitores, utilizamos, para isso, numa perspectiva multimodal, como um dos encaminhamentos propostos, a retextualização dos contos *corpus* deste trabalho em produção de livroclip a partir do software *Windows Movie Maker*, programa da Microsoft, disponibilizado gratuitamente no site da empresa, para criação de filmes caseiros, com diversos recursos de edição e criação. Além desse aplicativo foi utilizado também o Goanimate⁵ - um serviço online para criação de animações em vídeo.

O livroclip é uma moderna ferramenta de informação e comunicação que utiliza recursos de animação digital para incentivo à leitura e apoio pedagógico. Assim, o livroclip pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino de literatura, pois ele é um trabalho de grande apelo visual, lúdico, atraente, que desperta o interesse pela leitura e o desejo de aprender mais sobre o assunto revelado na animação ou, se o aluno já conhece a história, o livroclip possibilita um novo olhar sobre o enredo.

Nessa direção, é possível observar que o lúdico, de acordo com o que adverte Rouxel, é um caminho que pode levar o discente a despertar o gosto e o prazer pela leitura, pois, conforme a autora “qualquer que seja a via de acesso à literatura, é exatamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética” (ROUXEL, 2013, p.31).

⁵ Software de autoria disponível no endereço eletrônico < <http://goanimate.com/>>.

Nessa perspectiva, exploramos tanto os recursos da linguagem verbal escrita, quanto os da linguagem audiovisual dos contos, o que nos leva a refletir sobre os conceitos de letramentos e de multimodalidade, para os quais, Dionísio assevera:

A noção de *letramento* como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. [...] A multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações. Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito (DIONÍSIO, 2011, p. 137-139).

Com isto, notamos que, em função do desenvolvimento tecnológico, precisamos reelaborar as nossas praxes de leitura do texto, de modo que se possa colocar em evidência a harmonia entre a imagem e a palavra.

É preciso que tomemos a leitura como norte para o processo de ensino-aprendizagem, mas não mais nos moldes de práticas de leitura, tais como a conhecemos, pois não são mais suficientes para permitir aos estudantes participação nas várias práticas sociais que a leitura exige hoje. Como disse Rojo (2013, p. 20) “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com o conjunto dos signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala)”.

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta de leitura e escrita não só motiva as aulas como também possibilita aos alunos meios para desenvolverem habilidades de compreensão e produção de texto necessários aos sujeitos contemporâneos. Essas práticas requerem de nós novas reflexões sobre o ensino de leitura e escrita, como destaca Rojo:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO, 2009, p.108).

Diante do exposto, faz-se necessária a inclusão da escola nessa conjuntura tecnológica inerente à sociedade contemporânea, para que possamos prover a demanda de interesses de nossos alunos, os quais pertencem a este contexto, em que a informação se propaga vertiginosamente por meio de textos multimodais.

Nas palavras de Rojo:

.../ o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação *da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores [...], mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular os textos na sociedade (ROJO, 2013, p.19-20).

Assim, cotejar literatura e linguagem audiovisual, na escola, é tornar próximas práticas culturais mais espontâneas e prazerosas, porque estão intensamente relacionadas com hábitos cotidianos dos jovens na contemporaneidade, com práticas culturais mais apreciadas e mais legitimadas pela escola. Desse modo, ao passo que ouvimos nossos alunos, participamos de seus costumes e práticas, também podemos conduzi-los ao contato com obras da literatura.

2.4 O gênero textual reconto

Recontar é contar outra vez como indica o prefixo reiterativo antes do verbo contar. Este procedimento tem sido muito utilizado no contexto escolar, embora sua prática reporte-se a épocas distantes. Quando recontamos inovamos situações, adicionado ou suprimido elementos que constituem o texto.

Em sua tradição, o reconto limita-se ao registo escrito de histórias oriundas da oralidade. Tendo como ponto de partida o “texto zero” dessas narrativas em sua composição oral, “seu melhor equivalente na escrita será a sua versão mais enxuta, aquela que mais se aproxima da voz de um contador do povo” (SILVA, 2012, p.14).

O caráter fidedigno e de respeito à figura do narrador do povo foi instituída há dois séculos pelos irmãos Grimm. Contudo, os contos de Grimm, mesmo conexos ao “texto zero” da voz do povo, são também enquadrados na categoria reconto, como nos chama atenção para essa questão Achim von Arnin em correspondência estabelecida com Jacob Grimm:

Não desejaria magoar-te, mas não posso evitar fazer-te esta observação: jamais acreditarei, mesmo que tu próprio o creias, que os *Kindermärchen* foram transcritos *tal qual* os recebestes; a tendência para constituir e *continuar* uma obra é mais forte no homem que todos os seus projetos e simplesmente impossível de erradicar (Arnin apud JOLLES, 1976, p.187).

Como resposta, Jacob Grimm consente que ele e seu irmão alteram a forma, mas não o conteúdo:

.../ uma fidelidade matemática é absolutamente impossível e não existe nem mesmo na história mais verdadeira e rigorosa; mas isso carece de importância, pois sentimos que a *fidelidade* é coisa verdadeira e não ilusão; ela opõe-se, portanto, à *infidelidade*. Não podes escrever uma narrativa perfeitamente fiel e conforme, assim como não podes quebrar um ovo sem que uma parte da clara adira à casca; é a consequência inevitável de todo o labor humano e é a *façon* que muda constantemente. Para mim, a verdadeira fidelidade, nessa imagem, seria não quebrar a gema do ovo (JOLLES, 1976, p.187-188).

Então, Grimm, amparando-se na metáfora da imagem da “gema do ovo”, procurou explicar com exatidão seu ponto de vista, ou seja, que conservar a essência da história seria a fidelidade no registro escrito de uma narrativa colhida na oralidade.

Embora, antes dos irmãos Grimm, outros hajam recolhido e publicado contos da tradição oral, foram os Grimm os primeiros a sistematizarem o processo de recolha e estudo. Por isso tomaram-se referência para estudos sobre contos, como afirma Jolles “[...] é costume atribuir-se a uma produção literária a qualidade de conto sempre que ela concorde mais ou menos [...] com o que podemos encontrar nos contos de Grimm” (JOLLES, 1976, p.182).

Neste trabalho, o reconto apresenta como foco a produção escrita, especificamente o texto literário disponível aos jovens leitores, como também a linguagem audiovisual. O universo do reconto é vasto, visto que está aberto a diversas possibilidades de paráfrase, paródias e atualização.

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a partir de 1974, estabeleceu uma premiação anual para os melhores livros direcionados ao público infantil. Mas o reconto inaugura-se nessa premiação somente em 2001 e atualmente conta com duas categorias, a saber: reconto e tradução. Com sua inclusão como categoria competidora a premiação, “foram premiados tanto recontos da tradição oral como da literária, oriundos do Brasil, da tradição ibérica e também de outros povos” (SILVA, 2012, p.16). E ainda muitos livros os quais foram premiados já figuravam como recontos folclóricos, sob a forma de paráfrase, paródia ou

atualizações. Em algumas das categorias premiadas, a ilustração também se institui como peso de texto e enfatiza a atmosfera narrativa.

O reconto, tal como se apresenta hoje na literatura infanto-juvenil, carrega implícita ou explicitamente a marca da sua autoria, e em decorrência disso sua originalidade fica a cargo da performance do narrador, pois, como ratifica Silva (2012, p.19), “o reconto tem suas raízes na oralidade, na pessoa física do narrador que conta histórias para uma plateia real”.

Isso significa que o narrador detém a possibilidade de recriar não somente sobre o papel como também pode eleger outros tipos de linguagem, em suas mais variadas modalidades, como por exemplo a linguagem audiovisual. De modo que sua marca pessoal fique impressa em seus recontos. Como em Monteiro Lobato, precursor do reconto no Brasil, que ao fazer uso de sua genialidade para recontar em prosa vestindo à nacional e propondo discussões sobre a temática abordada nas fábulas de Esopo e La Fontaine deixou sua marca na literatura infanto-juvenil. Temos, então, um narrador que intervém tanto no estilo de contar como na versão que atribui aos fatos narrados, fazendo sentir sua presença, pois não se limita à simples paráfrase do texto-base, dissemina um olhar avaliativo crítico sobre a atitude do narrador do texto original.

O reconto possui um significativo espaço na produção literária destinada à criança e ao jovem, por esta razão, os autores contemporâneos dedicam-se em transformar as velhas narrativas em novas histórias e assim as histórias populares continuam a ser recontadas em pleno século XXI. O escritor ao recontar uma história certamente tem a intenção de ampliar os horizontes de conhecimento do leitor, uma vez que procura com essa função didática aproximar e solidificar conhecimentos valorizados.

Propor uma atividade de reconto para os jovens leitores pode ser uma excelente atividade para se discutir valores subjacentes a sociedade e suas transformações ao longo do tempo. Por meio do fazer literário tendo como ponto de partida histórias já interiorizadas ou não pelos leitores, com assuntos discutidos na contemporaneidade, a atividade de reconto pode adquirir a configuração de propagadora de outros valores oriundos nas e pelas relações socioculturais.

2.5 Algumas considerações sobre a autoria feminina na literatura brasileira

Antes de tratarmos diretamente de nosso *corpus*, observando, como é nosso objetivo, a figura feminina nos contos “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, optamos por uma breve introdução historiográfica relacionada ao campo da crítica feminista, não com a finalidade de sermos exaustivos no tema, mas na expectativa de assentar certas pressuposições importantes ao entendimento de nosso estudo.

O caminho de construção e de desconstrução de nomes e sistemas de identidade feminina trilhado por muitas mulheres escritoras brasileiras pode ser uma das possibilidades para se ler a produção cultural literária feitas por mulheres no Brasil.

Como coloca Gotlib (2003), a condição de submissão da mulher brasileira, numa sociedade patriarcal de herança colonial, deixou suas marcas, sendo o silêncio e a ausência, talvez, os traços mais manifestos, tanto no panorama público da vida cultural literária, quanto no registro das histórias da nossa literatura.

De modo que os primeiros textos escritos por mulheres brasileiras que ganharam alguma divulgação entre o público letrado são do século XIX. Antes desse período, o que as mulheres escreveram não foi divulgado ou apareceu como exceção dentre a maioria quase absoluta de textos escritos por homens. Um dos fatores que contribuiu para essa realidade foi o fato de apenas os homens terem tido acesso à educação formal, fornecida em seminários de diversas ordens religiosas.

Num contexto de cultura colonial, constituindo-se em exceção quanto aos textos de caráter artístico, encontram-se os textos de Nísia Floresta Brasileira Augusta, considerada a primeira feminista brasileira. Um dos seus mais significativos trabalhos é uma adaptação do livro *Vindication of the rights of Woman* da inglesa Mary Wollstonecraft, à qual atribuiu o título *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (obra publicada em 1832).

Na obra adaptada, Nísia Floresta Brasileira Augusta faz uma tradução livre que dialoga com a matriz europeia sem perder de vista nem as especificidades locais, nem a condição de leitora/autora, na qual apresenta como pontos em comum a denúncia da mulher como classe oprimida e a reivindicação de uma sociedade mais justa, em que ela seja respeitada e tenha os mesmos direitos. E ali também se

encontram as denúncias da superioridade feminina apoiada na força física, a educação como meio ativo de promoção feminina e o aparato filosófico de feição iluminista. Sua obra apresenta diversas temáticas e gênero, nutrida pela coerência intelectual que demarca, assim, “um território preciso e seu, no espaço de construção da mulher brasileira a caminho da sua emancipação cultural” (GOTLIB, 2003, p.32).

Retomando alguns momentos fundamentais na história da participação das mulheres no cenário literário brasileiro, lembramos que, em 1873, foi fundado o primeiro jornal feminista, *O Sexo Feminino*, com o objetivo de defender a educação da mulher. Mais tarde surgiu o jornal *A Família*, mais firme nas reivindicações, defendendo inclusive o divórcio. Posteriormente, tem regularidade uma “revista literária” intitulada *A Mensageira*, voltada para questões referentes à mulher, e à defesa de que a educação feminina proclame a igualdade das diferenças. Sua importância deve-se, principalmente, à preocupação com a formação de um grupo ativo de intelectuais e artistas preocupado com a construção de um contexto de cultura literária.

No final do século XIX e início do século XX, em pleno período da belle-époque, encontramos o romance *A Divorciada* da escritora Francisca Clotilde, em que a construção da personagem admite a ideia de divórcio, viabilizando a ruptura de uma linha de relação conjugal até então tomada como indissolúvel. Seguindo também essa linha de enredo, encontra-se a prosa de Júlia Lopes de Almeida que nos fala de um lugar cultural já conquistado pela mulher.

Já na poesia merece destaque Gilka Machado, que, contrária a suas colegas que procuram aplacar sensações e sentimentos e buscavam, ao fazer poesia, não se mostrar como mulheres, ela escolhe o desejo feminino como agente fundamental de construção poética.

No final da década de 20 surge uma escritora, Patrícia Galvão, que funcionará como uma espécie de símbolo da ponte entre o grupo modernista dos anos 20 e o grupo dos escritores dos anos 30 engajados politicamente. Em romance dos anos 30 a escritora Patrícia Galvão, chamada Pagu, defende, pois, um feminismo dependente de reformas mais completas e ligadas a mudanças sociais fundamentadas em princípios do materialismo histórico. Essa também é a linha central do romance escrito por Rachel de Queiroz em 1937, intitulado *Caminho de pedras*.

Segundo Gotlib, os romances de Lucia Miguel Pereira, ainda nos anos 30, não possuem a predominância da mudança social, com elementos de invenção do modernismo, como o de Pagu, no entanto, apresentam postura radical nas abordagens temáticas. Miguel Pereira denuncia, pois, a pressão das convenções de família, a submissão da mulher e os vícios de uma família aparentemente bem-comportada em que “a experiência aparece filtrada pela barreira das regras movidas a hipocrisia de uma sociedade que perdeu o sentido da experiência de sua própria autenticidade” (GOTLIB, 2003, p.50).

De acordo com Gotlib (2003) a comprovação dessa perda de identidade e sua problematização, pelo exercício de uma linguagem literária, é o que encontramos na poesia de Cecília Meireles e a na prosa de Clarice Lispector, nas décadas subsequentes, a partir de 40. Isso porque o conjunto da obra poética de Cecília Meireles caracteriza-se por uma grandeza individual – a mulher buscando sua imagem – e também por uma experiência de dimensão coletiva – no campo político das reivindicações de cunho libertador.

Quanto a Clarice, salienta que em sua literatura encontramos “a experiência individual – a mulher em busca de seu outro criando esse outro em que se espelha – faz-se em vários níveis: autora que vira narrador que vira personagem de si mesma, personagem que também é o narrador e também é a autora” (GOTLIB, 2003, p.54-55).

As questões até aqui anunciadas demarcam o surgimento e a evolução, no Brasil, da participação da mulher na literatura brasileira.

O mundo da privacidade reprimida da mulher, no seu espaço familiar em que na maioria das vezes encontra-se aprisionada e a dimensão coletiva em que a mulher revela a consciência de seu não espaço são temáticas dos contos das escritoras Nélida Piñon e Lygia Fagundes Telles. Essa incidência temática está diretamente associada ao próprio percurso seguido por escritoras brasileiras que, pouco a pouco, forma desconstruindo, em suas obras, de forma lírica ou ficcional, os paradigmas sociais que fundamentavam as relações de gênero. O lugar da mulher na sociedade é, pois, um aspecto temático que incidiu para a definição de nosso *corpus*, visto que buscamos, tal como já foi dito, contribuir para o alargamento da visão crítica de nossos alunos, dinamizando práticas de leitura que também ampliassem seu horizonte de expectativas em relação a essa realidade.

O próximo capítulo, “Proposta metodológica: Leitura e produção criativa através de contos” apresentará, já num enfoque específico, a prática de leitura do conto em sala de aula, e também, as análises dos três contos contemporâneos que integram a proposta, como exemplo prático de que a análise prévia dos contos selecionados integre o método como preparação didática.

3 – PROPOSTA METODOLÓGICA: LEITURA E PRODUÇÃO CRIATIVA ATRAVÉS DE CONTOS

Neste capítulo, apresentaremos a natureza, a abordagem e os procedimentos da pesquisa, além disso, trataremos da prática de leitura do conto em sala de aula, propondo uma orientação de leitura à produção textual para o trabalho com o gênero conto, e também, desenvolveremos a análise prévia dos contos contemporâneos: “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes como preparação didática.

3.1 A prática de leitura do conto em sala de aula

A pesquisa de campo na sala de aula foi realizada em um dos colégios da rede estadual de ensino no município de Cristinápolis, cidade do interior de Sergipe. Tendo como pauta minha própria experiência como professora de Língua Portuguesa, em busca de uma atualização didático-pedagógica na área da literatura, e se utilizou do método recepcional para um possível ensino de leitura e produção textual com o gênero conto, no ensino fundamental, somando-se a este as orientações da leitura subjetiva de Annie Rouxel e o dialogismo de William Roberto Cereja, observando, quanto ao método recepcional, os seguintes passos: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, questionamento acerca do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. De acordo com Bordini e Aguiar:

Dessa forma com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.91).

Com o propósito de atingir os objetivos traçados a partir da adequação dos métodos e técnicas a serem utilizados na investigação, a natureza da pesquisa pode ser definida como aplicada, visto que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, que nesse caso é o tratamento dado à leitura.

Quanto à sua abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa. Conforme Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa será uma pesquisa-ação visto que decorre da participação planejada do professor-pesquisador na situação problemática a ser investigada, vislumbrando alterar a realidade observada, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso como define Thiollent:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.13-14).

Partido do prisma de compromisso com a formação do aluno/leitor, a construção dessa proposta de leitura para o ensino fundamental nasceu do anseio em discutirmos e apresentarmos algumas reflexões sobre a condição da mulher no espaço social. A proposta de trabalho foi apresentada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento de contato com a oficina, os discentes responderam a um questionário sobre o hábito de leitura e seu posicionamento quanto a representação da mulher no espaço social.

As oficinas de leitura através dos contos contemporâneos selecionados instigaram a recepção crítica do texto literário à medida em que trouxeram para a prática de sala de aula o trabalho com a leitura que busca a valorização da voz da mulher, fazendo desse trabalho um ponto inicial para outros debates sobre outras temáticas no *lócus* da leitura que envolvam questões relacionadas as práticas sociais para que o aluno/leitor desenvolva sua capacidade reflexiva de forma consciente. A realização das oficinas se deu em oito encontros fundamentados no Método Recepcional das professoras Bordini e Aguiar. Assim, a orientação para a leitura e produção textual, apresentou o seguinte passo-a-passo para o trabalho com o gênero conto:

3.1.1 1º Passo: Apresentação da proposta de trabalho para o gênero conto e análise inicial do horizonte dos discentes

Como passo inicial da metodologia aqui discriminada, apresenta-se a proposta de atividade para o gênero conto, advertindo para a importância de ler e produzir textos desse gênero. Nesse momento faz-se pertinente averiguar se os alunos sabem em que circunstâncias sociais os contos são produzidos, com que propósito, para quem se destinam, e em que suportes textuais são encontrados. Deve-se expor o plano de estudo para o gênero conto, bem como o objetivo da proposta e cada uma das etapas de trabalho.

Assim, nesse primeiro encontro, como estratégia para introdução da oficina de leitura, sugerimos (tal como foi feito na prática) a apresentação do conto “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar⁶. Nesse conto, o escritor vale-se da metalinguagem para mostrar como esse gênero é construído. Nesse exercício metalinguístico, o conto debruça sobre si mesmo discutindo sua finalidade, sua origem, seus assuntos e sua relação com o público leitor. Em seguida à apresentação do conto escolhido, faz-se uma discussão a respeito da construção do texto para fins de averiguação do conhecimento prévio sobre o gênero e das expectativas dos alunos quanto à leitura. Em nosso caso, cabe adiantar, depreendemos que os alunos se mostraram predispostos à leitura e ao diálogo com a narrativa.

3.1.2 2º Passo: Introdução da temática

O segundo encontro é o momento de levar para sala de aula o texto que aborda a temática escolhida para o trabalho durante as oficinas. Como forma de verificar o posicionamento dos discentes frente ao tema em estudo, antes da aplicação das oficinas, e para uma posterior comparação após a sua realização, propõe-se que os alunos respondam a um questionário. Em seguida, apresenta-se o primeiro conto e pede-se que os alunos façam uma leitura prévia. Na sequência expõe-se a análise do texto lido, para que os discentes possam participar de forma ativa na oficina no encontro seguinte. Ou seja, no método proposto, é fundamental a participação docente como leitor, de modo que sua postura de leitura crítica estimule os alunos a atuarem de forma semelhante no trabalho com o segundo conto.

⁶ Outros contos de mesma natureza, ou seja, metalinguísticos, serão bem-vindos. O importante é que haja uma prévia análise, por parte do docente, dos recursos de criação de um conto que são trabalhados no texto escolhido.

3.1.3 3º Passo: Intertextualidade temática

No terceiro encontro, dá-se o momento de apresentarmos outro texto que trata da mesma temática, para que numa interação dialógica entre textos os alunos/leitores estabeleçam comparações e a recepção do texto seja promovida. Nessa etapa, os alunos/leitores confrontam os horizontes das obras.

3.1.4 4º Passo: Debate sobre os contos

No quarto encontro discute-se sobre o gosto, a noção de valor, as questões de gênero (em nosso caso, com base em “Colheita” e “A estrutura da bolha de sabão”) e a linguagem literária, para que se explorem, além da leitura, a oralidade e a reflexão acerca dos contos em estudo, tendo em vista os elementos que os compõem. É o momento em que o docente pode investigar a recepção do aluno/leitor para a representação da mulher na sociedade contemporânea e também estabelecer estratégias para ampliação dos horizontes de expectativas dos discentes.

No quinto encontro, em decorrência das discussões anteriores, dá-se a ampliação de horizonte de expectativas, após a comprovação de que a temática dos contos lidos abarca problemas e comportamentos presentes em nosso contexto social. Dessa reflexão sobre a relação entre leitura e vida, o docente conduz os alunos/leitores à tomada de consciência das alterações e aquisições, adquiridas através da experiência com a literatura.

3.1.5 5º Passo: Retextualização: reconto e conto em livroclip

No sexto encontro, como avaliação e socialização da aprendizagem, o docente solicita que os alunos façam uma atividade de retextualização dos contos trabalhados durante as oficinas. Essa primeira atividade de retextualização parte do texto escrito para o texto escrito: reconto escrito.

Já no sétimo encontro, a proposta de retextualização envolve a passagem do texto escrito para o multimodal: livroclip. Para isso, o docente deve apresentar para os alunos um exemplo de livroclip. Então, como motivação para essa atividade, a classe assiste ao livroclip do conto “A cartomante” de Machado de Assis disponível

em: O LIVRO ANIMADO NA SALA DE AULA⁷, para o qual se propõe a leitura e interpretação em sala de aula e a explicação de suas características, em forma de discussão. Após tomar conhecimento sobre esta categoria do gênero, no laboratório de informática, em dupla os alunos iniciam a produção dos livrosclip, fazendo uso do aplicativo *MOVIE MAKER* como uma das possibilidades para execução do trabalho, haja vista a existência de outros softwares, como por exemplo o *Goanimate* (que em nosso caso, também foi utilizado para a realização da proposta) software de autoria já citada neste trabalho. Cabe aqui recordar que esse quinto passo não pode prescindir de recursos tecnológicos que devem ser disponibilizados pela escola, ou seja, no caso de inexistência desses recursos, a produção do livrosclip não é passível de integrar a metodologia.

3.1.6 6º Passo: Socialização dos textos produzidos

No oitavo e último momento, tem-se a culminância da proposta de atividade. Compete ao docente promover esse espaço de socialização dos trabalhos realizados no decorrer das oficinas, tendo em vista o intercâmbio de conhecimento das produções executadas por toda a classe. E, para finalizar esta última etapa, aplica-se um questionário para fins comparativos em relação ao horizonte inicial em relação à representação da mulher no espaço social.

Assim, a proposta intervencionista sugerida nesta pesquisa almeja reduzir as dificuldades de leitura e interpretação textual apresentadas pelos discentes e, além disso, ao abrir espaço para discussão sobre a condição da mulher em nossa sociedade, tomar a leitura do texto literário como instrumento de sensibilização da realidade de discriminação de gêneros. A proposta foi desenvolvida a partir da experiência como docente, tendo como campo de atuação a sala de aula da pesquisadora, construída por seis etapas, que foram trabalhadas durante quatro semanas, distribuídas em quatro aulas semanais, cada aula com a duração de 50 minutos, conforme descrito no quadro a seguir:

⁷ Disponível em: <<http://www.livroclip.com.br/>>. Acesso em: 05 julho de 2016.

Quadro 1 - Resumo das Oficinas Leitura e Produção Criativa através de Contos

Oficinas	Número de aulas	Objetivos	Aplicação de conceitos
Apresentação da proposta de trabalho e análise inicial do horizonte dos discentes	01	Expor os objetivos e etapas da proposta de trabalho e verificar o posicionamento inicial dos discentes referente as relações de gênero.	Determinação de horizontes de expectativas/ Leitura subjetiva
Introdução da temática	02	Analisar a construção do comportamento de submissão da personagem feminina no conto.	Leitura subjetiva/ Leitor colaborador/ Espaços vazios
Intertextualidade temática	02	Desenvolver habilidades de leitura a partir da intertextualidade.	Dialogismo/temático Memória literária
Debate sobre os contos	01	Construir os sentidos dos textos.	Questionamento da perspectiva do leitor
Retextualização dos contos	08	Recrutar os contos pelo olhar do leitor.	Dialogismo/ Atualização
Socialização dos textos produzidos	02	Ampliar a concepção de naturalização da condição da mulher no espaço social.	Ampliação do Horizonte de expectativas

Fonte: Produção da própria autora

3.2 Análise prévia dos contos como preparação didática

Os contos, tomados aqui como *corpus* de análise para a verificação de alguns conceitos postulados e expostos por Julio Cortázar e Massaud Moisés, denominam-se “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar, publicado em 2002 no livro *Era uma vez um conto* da coleção *Literatura em minha casa*; “Colheita”, de Nélida Piñon, publicado em 1973 no livro *Sala de Armas*; e “A estrutura da bolha de sabão”, de Lygia Fagundes Telles, publicado pela primeira vez em 1978 no livro *Filhos Pródigos*, que foi reeditado em 1991 com o título deste conto.

3.2.1 “O conto se apresenta”

Em “O conto se apresenta” a narrativa tem como temática o próprio fazer literário. O conto apresenta um narrador em primeira pessoa que é o próprio conto, o qual relata a estória de seu surgimento. Ele diz que surgiu como narrativa oral com a incumbência de afastar os medos da noite escura e o mistério do desconhecido. Seria, então, nossa primeira forma de conhecer o mundo e de disseminar esse conhecimento.

No conto, o autor constrói uma atmosfera narrativa através do narrador que, num processo metalinguístico, estabelece um diálogo com o leitor, como podemos verificar no seguinte trecho: “Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos” (SCLIAR, 2002, p.5). O narrador-personagem dá início à história do seguinte modo: “Olá! Não, não adianta olhar ao redor: Você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê” (SCLIAR, 2002, p.5).

Em decorrência das unidades de ação, tempo, espaço e tom, em “O conto se apresenta”, o número de personagens é limitado. No conto em análise, não há referência aos nomes dos personagens, sendo mencionados apenas como homens, mulheres e crianças, como se observa nesse fragmento: “Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados” (SCLIAR, 2002, p.6).

O enredo é concebido em torno de uma só temática que é o processo de construção de um conto. Num exercício metalinguístico, discute-se sua finalidade,

sua origem, seus assuntos e sua relação com o público leitor, como mostra esse fragmento: “Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto” (SCLIAR, 2002, p.5). Por meio de um narrador-personagem, o leitor fica sabendo como o gênero conto surgiu e como se modificou. Tomemos como exemplo o seguinte trecho:

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavra escrita (SCLIAR, 2002, p.6).

A narrativa transcorre numa dinâmica que envolve o leitor com vivacidade à proporção que o narrador-personagem instiga o leitor a entrar no jogo do texto. E, como assegura Cortázar (2011, p.158), é uma intensidade que se cumpre no modo como o escritor nos aproxima do que conta.

Assim, o conto em primeira pessoa se perfaz numa dinâmica entre texto e leitor, pois o que pretende o narrador é a interação consciente e verbal como narrador-personagem com o leitor. Trata-se, portanto, de um diálogo no qual o narrador revisa sua existência passada e também se projeta no presente para que o leitor conheça o gênero conto.

Não se pretende somente um registro linear sobre a construção do gênero conto. A narrativa ultrapassa as suas dimensões temporais e alcança o leitor ao longo de todo o texto, abordando-o e provocando nele curiosidade num jogo que se completa no discurso.

O narrador focaliza no seu discurso o próprio código ao manipular a mensagem através da função metalinguística e com isso estabelece uma relação dialética entre texto e leitor, como podemos observar no seguinte trecho: “Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade. Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo” (SCLIAR, 2002, p.5).

É, portanto, dessa relação entre texto/leitor que o discurso⁸ se instaura na narrativa.

3.2.2 “Colheita”

Em “Colheita” o narrador nos apresenta o encontro, o amor, a separação e o reencontro. A linguagem, a temática e as personagens mostram-se marcadas por valores comportamentais conservadores e rígidos, os quais a escritora lança para o leitor com grande intensidade, dada a vivacidade de sua ficção.

Dentre os mais significativos contistas brasileiros contemporâneos, em especial do conto que aborda a temática da condição da mulher, encontra-se Nélida Piñon que, através da sua literatura, aponta a visão preconceituosa da mulher como aquele ser que só se constitui a partir do relacionamento com o homem, como pode se verificar nesse trecho: “se fez homem encontrou a mulher, ela sorriu, era altiva como ele, embora seu silêncio fosse de ouro, olhava-o mais do que explicava a história do universo” (PIÑON, 2015, p.339).

O enredo do conto “Colheita” expõe um recorte da sociedade patriarcal em que estão submersos os personagens. O conto se ocupa da história de um casal que se amava e era feliz até que ele resolve partir em busca de aventuras. A personagem feminina encontra-se presa à ideologia patriarcal da aldeia e de seu marido, mas ambos tinham que prestar satisfação aos demais moradores do lugar, pois, “a aldeia rejeitava o proceder de quem habita terras raras. Pareciam os dois soldados de uma fronteira estrangeira, para se transitar por eles, além do cheiro da carne amorosa, exigiam eles passaporte, depoimentos ideológicos” (PIÑON, 2015, p.339). No entanto, suas aspirações não correspondiam às aspirações impostas pela comunidade, uma vez que, “se preocupavam apenas com o fundo da terra, que é o nosso interior” (PIÑON, 2015, p.339).

Ao deixar a mulher sem amparo por tempo indefinido, a figura masculina, viola as normas impostas, as quais deveria representar e, a seguir então, passa a ser considerado pela aldeia como rebelde, já que “a atitude do homem representou uma rebelião a se temer. Seu nome procuravam banir de qualquer conversa.

⁸ Tomamos aqui discurso como o próprio ato de contar, ou seja, a situação determinada pela narrativa sobre o ponto de vista do narrador.

Esforçavam-se em demolir o rosto livre e sempre que passavam pela casa da mulher faziam de conta que jamais ela pertencera a ele” (PIÑON, 2015, p.340).

A mulher, ao ficar só, recolhe-se, fecha-se dentro de casa e transforma-se em objeto de desejo de outros homens da aldeia, que a cortejavam com “presentes, pedaços de tocinho, cestas de pera, e poesias esparsas. Para que ela interpretasse através daqueles recursos o quanto a consideravam disponível, sem marca de boi e as iniciais do homem em sua pele” (PIÑON, 2015, p.340). Mas, mantém-se fiel, à espera do esposo. A aldeia vigiava os seus passos, os parentes quando a atendiam em seus pedidos, inspecionavam o interior da casa, de certa forma ela concordava com isso, a fim de que percebessem que o homem ainda mesmo de longe se fazia presente.

Satisfazendo as matrizes do conto e de acordo com a noção de brevidade desse gênero, em “Colheita” observa-se que as personagens que intervêm são poucas, em virtude das unidades de ação, espaço, tempo e tom, pois essas unidades limitam o seu número no campo dos acontecimentos. Como as personagens que contracenam são reduzidas, as demais funcionam como pano de fundo, paisagem humana ou social, já que, muitas vezes, são referidas de passagem, não participam do diálogo que nucleia o conto, como explica Moisés (2012).

No conto em estudo, não há alusão aos nomes dos personagens. Os dois protagonistas são mencionados apenas como o homem e a mulher, destacando, dessa forma, o aspecto do não civilizado entre eles, conferido pela quase ausência de diálogo e o modo rude do esposo, que se justifica por ser este um representante da sociedade patriarcal, contrapondo-se à delicadeza feminina da esposa, assim, embora a amasse sente a necessidade de demonstrar “independência. Sempre os de sua raça adotaram comportamento de potro. Ainda que ele em especial dependesse dela para reparar certas omissões fatais” (PIÑON, 2015, p.340).

O enredo estrutura-se em torno de um único eixo temático que é a condição da mulher que vive oprimida pelo sistema de valores dominantes. Essa unidade dramática que identifica o conto só pode ser compreendida se se levar em conta que seus componentes narrativos concorrem para um mesmo ponto, ou melhor, gravitam em torno de uma única ação, que é o confronto entre a mulher submissa, sem voz e a mulher emancipada, que não se submete às regras patriarcais.

No decorrer do conto, a tensão é criada pela expectativa do reencontro que conduz o leitor e o acompanha a cada novo parágrafo, a cada nova linha da narrativa, passando a impressão de que estamos naquele mesmo momento de espera vivido pela personagem feminina, pois, “Em nenhum momento deixava de alimentar a fé, fornecer porções diárias de carpas oriundas de águas orientais ao seu amor exagerado” (PIÑON, 2015, p.340). Como afirma Cortázar “uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta” (CORTÁZAR, 2011, p.158).

A dramaticidade se intensifica na medida em que a personagem feminina aos poucos vai se conscientizando de sua condição de ser humano, pois, “com o tempo, além de mudar a cor do vestido, antes triste agora sempre vermelho, e alterar o penteado, pois decidira manter os cabelos curtos, aparados à cabeça – decidiu por eliminar o retrato” (PIÑON, 2015, p.341).

Antes de partir, o homem deixara o seu retrato, para assegurar que continuaria a imperar ali, mesmo durante sua ausência, garantindo desse modo o seu lugar até o regresso. Mas, a mulher passou a rondá-lo e a interrogar-se: “porque você precisou da sua rebeldia, eu vivo só, não sei se a guerra tragou você, não sei sequer se devo comemorar sua morte com o sacrifício da minha vida” (PIÑON, 2015, p.341). Então, resolve se desfazer do retrato, joga-o sobre o armário. Esse gesto possibilitou-lhe, não somente, “provar aos inimigos que ele habitava seu corpo independente da homenagem” (PIÑON, 2015, p.341) mas também, projetou-lhe como ser livre para olhar o mundo, e, assim, a figura do homem dá lugar a um novo rosto, ao rosto da mulher, que se faz dona de um discurso e delineia seu próprio caminho, rompendo dessa forma com o papel social que lhe era conferido pela sociedade patriarcal.

Diante dessa postura assumida por ela, os limites da casa passaram a ser árduos demais, “pois começara a agitar nela uma determinação de amar apenas as coisas veneradas, fossem pó, aranha, tapete rasgado, panela sem cabo, como que adivinhando ele chegou” (PIÑON, 2015, p.341). O comportamento do homem ao entrar na casa revela seu poder ancorado pela ideologia de dominador do sexo feminino, como pode se observa nesse trecho: “Onde estive então nesta casa, ele perguntou. Procure e em achando haveremos de conversa. O homem se sentiu atingido por tais palavras. Mas as peregrinações lhe haviam ensinado que mesmo para dentro de casa se trazem os desafios” (PIÑON, 2015, p.342). Percebe-se que a

chegada do marido não a intimidou, antes serviu para sua afirmação como mulher, não se deixou reprimir por ele, nem se comportou como ele desejava, mas como ela, de fato, quis.

O fato de o homem encontrar o retrato sobre o armário com o vidro da moldura todo quebrado escondendo seu rosto entre os cacos significa a quebra do vínculo da subserviência feminina que regulava a relação conjugal. A ausência de diálogo que governava a narrativa desde sua chegada é interrompida depois de se amarem. O homem se julga tradutor de um mundo desconhecido por ela, então, quer falar sobre suas andanças, mas a mulher recusa as suas histórias e assume o discurso, discorrendo sobre suas experiências vividas nos limites da casa enquanto ele esteve ausente:

E ela, não deixando ele contar o que fora o registro da sua vida, ia substituindo com palavras dela então o que ela havia sim vivido. E de tal modo falava como se ela é que houvesse abandonado a aldeia, feito campanhas abolicionistas, inaugurado pontes, vencido domínios marítimos, conhecido mulheres e homens, e entre eles se perdendo, pois, quem sabe não seria de sua vocação reconhecer pelo amor as criaturas. Só que ela falando dispensava semelhantes assuntos, sua riqueza era enumerar com volúpia os afazeres diários a que estivera confinada desde a sua partida, como limpava a casa, ou inventara um prato talvez de origem dinamarquesa, e o cobriu de verdura, diante dele fingia-se coelho, logo assumindo o estado que lhe trazia graça, alimentava-se com a mão e sentia-se mulher (PIÑON, 2015, p.343-344).

Perante a performance discursiva da mulher, o homem percebe que ela possui um conhecimento superior ao seu, que adquiriu sobre si mesma e a vida sem deixar os limites da casa. Ao libertar sua voz e narrar aventuras domésticas, afazeres aparentemente corriqueiros, criadas em simples ações como o de descascar uma fruta, ela contradiz a representação de passividade que instalara em torno de si, como se fosse ela quem tivesse viajado pelo mundo e ele não ousava interrompê-la:

.../ ela ia relatando os longos anos de sua espera, um cotidiano que em sua boca alcançava vigor, que temia ele interromper um só momento o que ela projetava dentro da casa como se cuspiasse pérolas, cachorros miniaturas, e uma grama viçosa, mesmo a pretexto de viver junto com ela as coisas que ele havia vivido sozinho. Pois quanto mais ela adensava a narrativa, mais ele sentia que além de a ter ferido com o seu profundo conhecimento da terra, o seu profundo conhecimento da terra afinal não significava nada (PIÑON, 2015, p.344-345).

A narrativa adentra noutro tom discursivo, apenas a mulher tem voz, sequestra o leitor através da intensidade e da tensão advindas de elementos formais

e expressivos que se combinam, como assevera Cortázar: “intensidade num conto consiste na eliminação de todas as ideias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite ou mesmo exige” (CORTÁZAR, 2011, p.157).

Assim, na procura por si mesma, a mulher rompe com o silêncio antes considerado de ouro, “não cessava de se apoderar das palavras, pela primeira vez em tanto tempo explicava sua vida, tinha prazer de recolher no ventre, como um tumor que coça as paredes íntimas, o som da sua voz”; PIÑON, 2015, p.345). Enquanto isso, “devagar ele foi rasgando seu retrato, sem ela o impedir, implorasse não, essa é a minha mais fecunda lembrança” (PIÑON, 2015, p.345). Ela alcança a plena realização e resgata sua identidade, e, a partir de então, o homem passa a realizar tarefas domésticas “enquanto ela lhe fornecia histórias indispensáveis ao mundo que precisaria aprender” (PIÑON, 2015, p.346).

O espaço físico em que se desenvolvem as ações narrativas é a casa do casal, que se mostra simples dada a localização, uma aldeia, e nos é apresentado pelo narrador, “pela janela da frente, sempre aberta para que o sol testemunhasse a sua própria vida, mas abandonavam a casa pela porta dos fundos” (PIÑON, 2015, p. 340). Conforme postulam os teóricos, constata-se que o lugar em que as personagens se movimentam apresenta um caráter limitado, “o contista, como se manejassem uma câmara cinematográfica, apenas se demora no cenário diretamente relacionado com o drama” (MOISÉS, 2012, p.272).

Na narrativa em questão, o tempo não é determinado cronologicamente, embora haja a menção de anos, não se sabe especificamente quanto anos o personagem masculino ficou longe do lar. A unidade de espaço da narrativa permeia a noção de tempo, pois, conforme Cortázar, o contista não pode fazer uso de subterfúgios gratuitos, meramente decorativos. Para o autor, “O tempo e o espaço do conto tem de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal” (CORTÁZAR, 2011, p.152) para que possam imprimir significados capaz de atuar no leitor, e não valham apenas por si mesmo.

Neste conto, dada a maestria da autora em seu ofício de contista, no lapidar da palavra, estão presentes tanto a intensidade da ação como a tensão interna da narrativa, abordadas por Cortázar, desde as primeiras linhas da narrativa se perfaz “essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana” (CORTÁZAR, 2011, p.155) ao expor a

figura da mulher em conflito com o meio social em que está inserida e, sobretudo, consigo mesma ao manifestar um conflito interno da personagem feminina até atingir sua afirmação como mulher.

O narrador onisciente focaliza internamente a protagonista, e, com um olhar repleto de densidade, relata seu percurso de transformação, de amadurecimento emocional e psicológico, pois, “ela soubera fazer crescer, e concentrara no domínio da sua vida as suas razões mais intensas” (PIÑON, 2015, p.345). Embora, em nenhum momento se discuta a condição da personagem ante a realidade experimentada.

O conto nos permite adentrar no nível simbólico dos elementos a que esta narrativa remete, uma vez que esta é perpassada pela noção de limite, tanto no que tange à sua estrutura composicional quanto à simbólica, ao promover a ruptura de limite imposto pela sociedade patriarcal à figura feminina. Desse modo, o simbolismo que limita é um recurso que se faz presente no conto direta ou indiretamente, por vias concretas, através de elementos físicos, ou abstratas, nos limites psicológicos da personagem feminina para se autoconhecer: “Comprazia-se com a nova paixão, o mundo antes obscurecido que ela descobriu ao retorno do homem” (PIÑON, 2015, p.345).

3.2.3 “A estrutura da bolha de sabão”

Em “A estrutura da bolha de sabão” a narrativa se constitui a partir de inúmeras temáticas das quais destacamos o amor, o reencontro e o desencontro. A linguagem, a temática e as personagens são guiadas por questões sociais contemporâneas, as quais a autora nos revela de forma intimista e subjetiva.

Na literatura contemporânea, há diferentes forma de crítica ao patriarcado, como a representação da mulher transgressora. Essa forma de contestação está presente nos textos de Lygia Fagundes Telles, escritora consagrada no cânone literário brasileiro contemporâneo, pois, em sua produção literária, sempre procurou ressaltar a representação da mulher, revelando e refletindo como ocorrem as experiências femininas nas relações sociais.

De acordo com a noção de brevidade e atendendo aos moldes do conto, em “A estrutura da bolha de sabão”, as personagens que atuam são poucas e não há referência a seus nomes. Como já foi citado anteriormente, o número adstrito de

personagens, deve-se as unidades de ação, tempo, espaço e tom, as quais restringem sua existência no palco de eventos. De modo que o enredo se arquiteta em torno de duas personagens femininas e uma masculina. Por meio de uma narradora-personagem, faz um recorte das relações da mulher na sociedade brasileira: a “mulher/esposa” e a “mulher/amante”, ambas apaixonadas pelo mesmo homem que, ignorando a situação de triângulo amoroso, preocupa-se em estudar a estrutura da bolha de sabão.

No momento em que o homem, acompanhado por sua esposa, a encontra, a narradora-personagem, relembra de sua infância em que brincavam com as bolhas de sabão. Para ela não tinha importância o que ele estudava, mas as lembranças que as bolhas causam nela, como mostra o seguinte fragmento:

Importante era o quintal de minha meninice com seus verdes canudos de mamoeiro, quando cortava os mais tenros que sopravam as bolas maiores, mais perfeitas. Uma de cada vez. Amor calculado, porque, se me afobava, o sopro desencadeava o processo e um delírio de cachos escorriam pelo canudo e vinham rebentar na minha boca, a espuma descendo pelo queixo. Molhando o peito. Então eu jogava longe o canudo e caneca (TELLES, 2015, p.161).

A unidade dramática que identifica o conto é o confronto que se dá no nível do não dito entre a mulher/esposa e a mulher/amante. A primeira, esposa zelosa, tem seu discurso nas entrelinhas e nos cuidados reservados ao marido, como bem destaca o trecho: “Engole, amor, engole” - pediu ela segurando-lhe a cabeça” (TELLES, 2015, p.165). Enquanto a segunda é a mulher transgressora, moderna, intelectual e emancipada como pode se observar no trecho:

No escuro eu sentia essa paixão contornando sutilíssima meu corpo. Estou me espiritualizando, eu disse e ele riu fazendo fremir os dedos-asas, a mão distendida imitando libélula na superfície da água, mas sem se comprometer com o fundo, divagações à flor da pele, ô, amor de ritual sem sangue. Sem grito. Amor de transparência e membranas, condenado à ruptura. (TELLES, 2015, p.161)

O parágrafo que trata do primeiro encontro da narradora-personagem com seu ex-amante se inicia com uma metáfora, na qual a narradora-personagem expõe o sentimento como falta, uma vez que o ser amado está destinado à outra.

Ainda fechei a janela para retê-la, mas com sua superfície que refletia tudo ela avançou cega contra o vidro. Milhares de olhos e não enxergava. Deixou um círculo de espuma. Foi simplesmente isso, pensei quando ele tomou a

mulher pelo braço e perguntou: “Vocês já se conheciam? (TELLES, 2015, p. 162).

O amor que a narradora-personagem sente pelo físico figura-se na simbologia da bolha de sabão, “porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho. Película e oco” (TELLES, 2015, p.161). A bolha como símbolo do amor representa a fragilidade e facilmente pode se romper, pois, segundo a narradora é um “Amor de transparência e membranas, condenado à ruptura (TELLES, 2015, p.161).

Durante o reencontro, a narradora-personagem faz uma descrição da atual mulher do físico, em que fica evidente a sua posição de superioridade em relação a ela como nos revela o seguinte trecho:

Estávamos num bar e seus olhos de egípcia se retraíam, apertados. A fumaça, pensei. Aumentavam e diminuía até que se reduziram a dois riscos de lápis-lazúli e assim ficaram. A boca polpuda também se apertou, mesquinha. Tem boca à-toa, pensei. Artificiosamente sensual, à-toa. Mas como é que um homem como ele, um físico que estudava a estrutura das bolhas, podia amar uma mulher assim (TELLES, 2015, p.162).

Desse modo, fica claro que a protagonista possui uma postura definida e procura se impor à outra mulher em relação a posse do objeto de desejo. Diante dessa posição assumida por ela, desencadeia na outra uma dor de cabeça “fulgurante” acometida pelo ciúme, pois

Aos poucos o ciúme foi tomando forma e transbordando espesso como um licor azul-verde, do tom da pintura dos seus olhos. Escorreu pelas nossas roupas, empapou a toalha da mesa, pingou gota a gota. Usava um perfume adocicado. Veio a dor de cabeça: “Estou com tanta dor de cabeça”, repetiu não sei quantas vezes. Uma dor fulgurante que começava na nuca e se irradiava até a testa, na altura das sobrancelhas. Empurrou o copo de uísque. “Fulgurante”. Empurrou para trás a cadeira e antes que empurrasse a mesa ele pediu a conta. (TELLES, 2015, p.162).

Esse comportamento de busca pela completude com o objeto amoroso que já possui quem o desfrute coloca a narradora-personagem contra padrões sociais que implicam a compreensão de ideias e valores disseminados na sociedade. Assim, a voz da narradora-personagem apresenta seu ponto de vista sobre a figura social que ela representa: a mulher/amante. E é por meio dessa voz que se expressa o dialogismo que fundamenta o discurso ideológico sobre a mulher transgressora, como pode se verificar no seguinte trecho:

Cortei a explicação com o *felicíssimo* e lá do outro lado da linha senti-o sorrir como uma bolha de sabão sorriria. Realmente, a única coisa inquietante era aquele ciúme. Mudei logo de assunto com o licoroso pressentimento de que ela ouvia na extensão, oh, o teatro. A poesia. Então ela desligou (TELLES, 2015, p.163).

O modo como a narradora-personagem se manifesta revela sua posição dinâmica diante das imposições sociais, rompendo com a segregação determinada pelo discurso daqueles que apontam os que deverão oprimir e os que serão oprimidos.

A tensão é criada no segundo encontro numa exposição de pintura, na qual a narradora-personagem descobre que o físico está muito doente. Essa expectativa pelo estado de saúde do físico transporta o leitor e o segue a cada nova linha, a cada novo parágrafo, “eu mal podia vislumbrar o desdobramento da raiz varando por entre pernas, sapatos, croquetes pisados, palitos, fugia pela escada na descida vertiginosa até a porta da rua, espera! eu disse. Espera. Mas que é que ele tem?” (TELLES, 2015, p.163). A dramaticidade se intensifica e se cumpre à medida que a autora lentamente nos aproxima do que conta (CORTÁZAR, 2011, p.158).

Ao visitá-lo é recebida pela atual mulher que agora, para ela, ocupa o seu lugar. Diferente do que esperava, é tratada com cordialidade “agora ela abria a porta e o sorriso. Contente de me ver? A mim?! Elogiou minha bolsa. Meu penteado despenteado. Nenhum sinal da sinusite” (TELLES, 2015, p.164). Então, sente uma falta que não consegue explicar: “Comecei a sentir falta de alguma coisa, era do cigarro? Acendi um e ainda a sensação aflitiva de que alguma coisa faltava, mas o que estava errado ali?” (TELLES, 2015, p.165). E repentinamente, descobre: “ô Deus. Agora eu sabia que ele ia morrer” (TELLES, 2015, p.165).

Verificamos, então, que, ao analisarmos a figura feminina representada pela narradora-personagem, em sua trajetória, ela assume uma posição de mulher emancipada, uma vez que os encontros sucessivos entre a tríade amorosa confirmam esse posicionamento, de mulher experiente que age em igualdade de condições, tendo apenas como adversário o acaso, como mostra o término vago e brusco do conto, em que fica uma incógnita para o leitor, característica típica da autora.

Todos esses comentários analíticos são fruto da preparação prévia por parte do docente, que deve realizar seus apontamentos de modo a se conduzir como um

mediador cuja visão do texto a ser lido já foi amadurecida com o intuito mesmo de possibilitar uma boa percepção da própria leitura que os discentes farão.

O próximo capítulo, intitulado “Análise dos dados e Avaliação dos resultados” determinará as etapas da aplicação do método proposto para uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, e também, apresentará uma avaliação dos resultados obtidos.

4 – ANÁLISE DOS DADOS E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O método recepcional aponta como pressuposto a participação ativa do leitor em contato com os diversos textos, auxiliando-o na realização de leituras comparativas e críticas. O trabalho com o método recepcional no ensino de literatura está amparado por constantes debates, sejam estes, orais ou escritos, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com membros da comunidade. Por colocar o sujeito num processo interativo constante com o outro e destacar a atuação do aluno como sujeito da história, esse método carrega um profundo cunho social, assim, o gosto pela leitura é despertado como uma reflexão de práticas sociais.

Para abordar essa proposta de leitura de contos através do método recepcional vinculado à leitura sujeita e à prática intertextual, esta pesquisa propôs dois encaminhamentos para a leitura que culminaram na produção textual a partir dos contos: “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar, “Colheita” de Nélida Piñon e “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles.

Percebe-se que o método adotado para esse trabalho auxiliou na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, também, teve como aporte os recursos tecnológicos, os quais permitem maior interatividade entre o mundo e o ambiente escolar e tornam possível realizar um fazer pedagógico diferente e significativo para o aluno.

4.1. Apresentando cada etapa

A escola eleita para a realização das oficinas que compõem a parte prática dessa dissertação localiza-se no município de Cristinápolis/SE, o corpo discente é formado por 645 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. A referida instituição de ensino dispõe de laboratório de informática e biblioteca, mas não há profissional disponível para conduzir atividades nesses espaços, ficando a cargo do professor tal incumbência. Participaram das oficinas 22 alunos do 9º ano Ensino Fundamental II, dentre eles 12 meninas e 10 meninos.

Antes do início das oficinas, aplicamos questionários com a finalidade de consultarmos o horizonte inicial dos discentes antes do contato com os contos selecionados para o trabalho. Nesses questionários, indagava-se sobre o hábito de

leitura e o lugar da mulher na sociedade. O resultado, como previsto, indicou a falta de interesse por parte de alguns alunos em relação à leitura, todavia reconheceram a importância da leitura para a formação intelectual, cultural e social do indivíduo, como mostra o quadro a seguir:

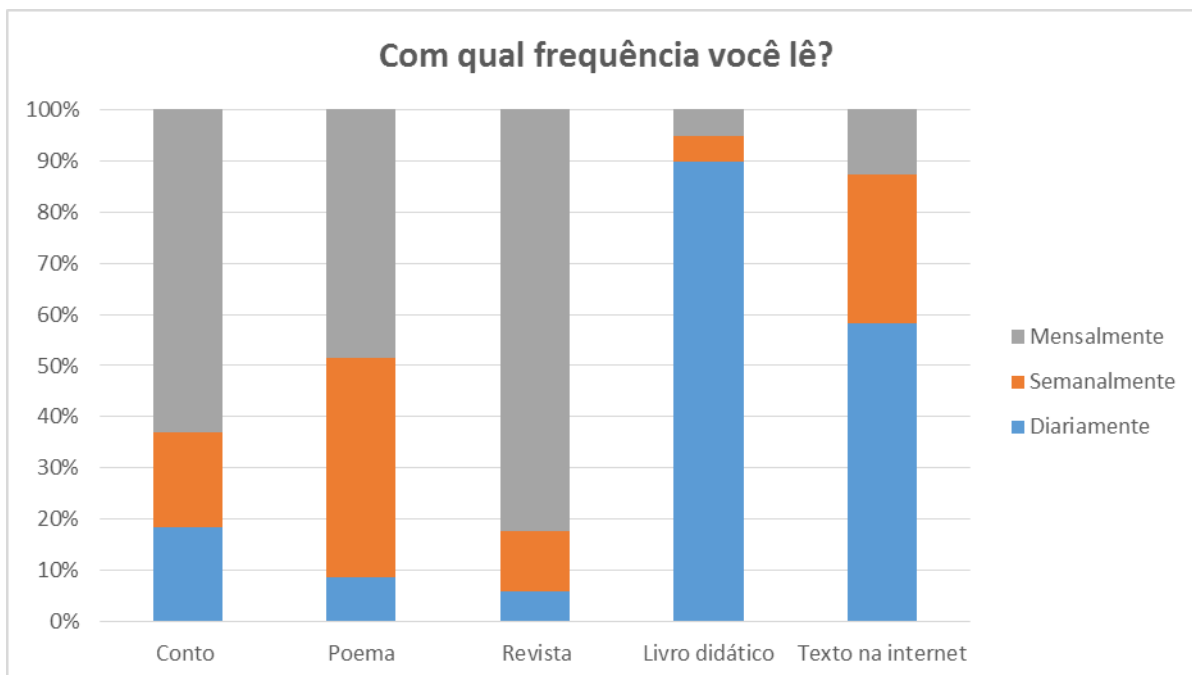
Quadro 2 - Questões básicas sobre o hábito de leitura da turma

Você gosta de ler?			
Sim – 27%	Não - 5%	Às vezes – 68%	
Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma?			
Ficar no início – 0%	Parar na metade -28%	Ir até o final – 72%	
Você frequenta à biblioteca da escola?			
Diariamente – 10%	Semanalmente – 0%	Mensalmente – 22%	Nunca – 68%
O que mais dificulta seu hábito de ler?			
Lentidão na leitura – 22%			
Dificuldade de uso da biblioteca- 40%			
Outros – 38%			
Você acha que a leitura é importante para a vida do estudante?			
Sim- 95%	Não- 0%	Pouco- 5%	

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados mostrados anteriormente, percebemos que a dificuldade de acesso à biblioteca da escola por parte dos estudantes contribui com expressividade para a falta de estímulo dos mesmos para a prática de leitura. De acordo com relatos dos alunos, a biblioteca está sempre fechada, sendo necessário ir à diretoria para solicitar que um dos representantes da equipe diretiva faça tanto o empréstimo quanto a devolução de livros, pois a escola não dispõe de profissional específico que fique de prontidão para realização dessa tarefa.

Gráfico 1 – Questão básica sobre o hábito de leitura da turma.



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do gráfico acima, nota-se, em primeiro lugar, que 90% da experiência dos discentes com a leitura se dá por meio do livro didático em função de atividades escolares pelas quais são cobrados diariamente. E em segundo, que 57% do acesso à leitura está relacionado a algum tipo de leitura diária realizada utilizando a internet. Os dados apontam ainda que apenas 5% leem algum tipo de revista com frequência. Enquanto a leitura literária, que nesse caso compreende os gêneros conto e poema, representa respectivamente 15% e 9% das preferências de leitura diária apontadas pelos discentes.

Na última oficina foi aplicado outro questionário para fins de verificação quanto a alteração do horizonte de expectativas dos discentes após a realização da proposta de leitura do texto literário e das discussões que emergiram durante todo o processo de aplicação das atividades. Os resultados foram significativos, pois revelam mudança de postura da maioria dos discentes quanto à representação da mulher no espaço social, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Posicionamento dos alunos em relação a representação social da mulher

QUESTÕES PROPOSTAS	ANTES DA OFICINA	DEPOIS DA OFICINA	TOTAL DE PARTICIPANTES
A mulher deve ser submissa ao homem.	12	05	22
Apenas a mulher deve ser responsável pelos afazeres domésticos.	14	06	22
Assim como o homem a mulher é livre para fazer escolhas no relacionamento.	12	20	22
A mulher deve ter os mesmos direitos que o homem.	10	17	22

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro acima, em relação ao primeiro questionamento antes da aplicação das oficinas, 54% dos alunos estavam de acordo com a submissão da mulher ao homem, enquanto 46% discordavam. Após a realização das oficinas houve alteração nesse percentual, os que concordavam, passaram a representar 22% dos alunos e os que discordavam 78%. Quanto ao segundo questionamento, tem-se um percentual de 63% de alunos de acordo e 27% contrários antes da aplicação da oficina e depois das oficinas esses valores se invertem. Já para o terceiro questionamento, antes das oficinas 54% dos alunos estavam de acordo e 46% contrários, mas após a realização das oficinas esses valores mudaram substancialmente, pois, 90% mostraram-se de acordo e apenas 5% contrários. Em relação ao último questionamento, antes das oficinas tem-se um percentual de 45% a favor e 55% contrários, mas após as oficinas tem-se respectivamente 77% e 23%. Esses dados mostram a abertura de espaço para o questionamento sobre os papéis sociais atribuídos aos gêneros.

A aplicação das oficinas iniciou-se no segundo semestre letivo/2016, no dia 14 de julho do corrente ano. O primeiro contato dos alunos com a proposta de leitura do texto literário deu-se com o esclarecimento minucioso das atividades, objetivos

do trabalho e qual o grau de relevância da participação deles como parte integrante do projeto.

Após a explicação, os alunos receberam cópias do conto “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar e solicitou-se uma leitura prévia do mesmo. Em seguida a professora pesquisadora realizou a leitura dramatizada do texto com o acompanhamento dos discentes e na sequência discutiu-se a respeito da construção do texto, para fins de averiguação do conhecimento prévio sobre o gênero e das expectativas dos alunos quanto à leitura. Na sequência foi proposta uma atividade escrita, conforme o Apêndice C. A partir da discussão percebemos que os discentes se apresentaram predispostos à leitura e ao diálogo com a narrativa.

No segundo encontro foi apresentado aos estudantes o conto “Colheita” de Nélide Piñon, que aborda como temática a representação da mulher, com a finalidade de discutir padrões patriarcais que guiam as relações sociais. Então, propôs-se a leitura do texto e na sequência abriu-se espaço para discussão convidando os alunos “a objetivar sua leitura a partir do seu texto de leitor” (ROUXEL, 2013, p.27), e isso significa que durante a leitura o aluno/leitor ao se apropriar do texto o representou de acordo com os elementos que compõem sua história pessoal e cultural. Mas cabe destacar que tal procedimento prescindiu, como pondera a autora citada, da análise de “determinadas unidades textuais – muitas vezes cuidadosamente escolhidas - para compreender como e com qual objetivo a obra produz seus efeitos” (ROUXEL, 2013, p.27), para que o conhecimento produzido não ficasse desarticulado. Assim, compartilhando desse pensamento expusemos a análise do texto lido (registamos que tal procedimento estendeu-se aos demais contos) para que pudéssemos questionar e interpretar as diferenças entre o texto da obra e os textos dos alunos/leitores. Após a leitura e discussão, foi realizada uma atividade escrita de compreensão e interpretação do texto conforme o Apêndice D, para que promovêssemos a interação entre texto/leitor propusemos questões em que a habilidade inferencial do leitor de extrair informações que não estão na superfície do texto fossem evidenciadas na atividade.

No terceiro encontro, apresentamos o conto “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles, tendo como foco a intertextualidade temática. Propusemos, assim como nos contos anteriores, conforme o Apêndice E uma atividade escrita. Nessa etapa os alunos/leitores estabeleceram comparações entre

este texto e o texto “Colheita” acerca da posição da mulher na sociedade, promovendo desse modo o confronto de horizontes entre as obras.

No momento seguinte, o trabalho prosseguiu com questionamentos sobre o gosto, a noção de valor, as questões de gênero (em nosso caso, com base em “Colheita” e “A estrutura da bolha de sabão”) e a linguagem literária, explorando, desse modo, além da leitura a oralidade e a reflexão acerca dos textos em estudo, tendo em vista os elementos que os compõem. Nesse momento foi possível verificar a recepção dos discentes em relação a representação da mulher na sociedade contemporânea e também constituir estratégias para ampliação dos horizontes de expectativas quanto à naturalização das relações de gênero.

Para o desenvolvimento das atividades antecedentes ao processo de retextualização foram destinadas seis aulas com a finalidade de proporcionar observações, reflexões e discussões sobre o gênero conto como também explorar aspectos de compreensão e interpretação textual, e para isso recorreremos ao método recepcional para a prática de leitura do texto literário, estabelecendo um intercâmbio com a abordagem de leitura subjetiva de Annie Rouxel e da intertextualidade de Cereja para os contos escolhidos como *corpus*, para que, em seguida, fosse possível propor a atividade de retextualização.

Cabe lembrar que para retextualizar um gênero textual para outro, o discente precisa conhecer “as características desse gênero sugerido e deverá realizar um levantamento dos aspectos que deverão compor o novo texto” (DELL’ISOLA, 2007, p.42). Em nossa proposta, sugerimos para retextualização o gênero reconto escrito e o livroclip (multimodal), para tanto disponibilizamos para os alunos uma lista com as características de cada um dos gêneros objetos de retextualização para que o aluno pudesse como nos adverte Dell’Isola (2007, p.43) “considerar a configuração de cada gênero”. O quadro a seguir traz a lista de características:

Quadro 4 - Características dos gêneros objetos de retextualização**Características do reconto:**

- a) deve ser coerente, completo e compreensível;
- b) deve apresentar todas as ideias importantes do texto-base;
- c) liberdade para incluir frases que resumam partes do texto-base;
- d) pode acrescentar elementos ao novo texto;
- e) pode alterar o foco narrativo.

Características do livroclip:

- a) sons e música;
- b) seleção de imagens para composição das cenas;
- c) ordem das cenas;
- d) linguagem verbal (resumo do texto-base).

Fonte: Produção da própria autora

Assim, a partir do trabalho com o gênero conto, procuramos também promover entre os discentes a reflexão e a discussão sobre os gêneros textuais atenderem aos anseios e aos propósitos comunicativos dos sujeitos que os utilizam. Como afirma Bronckart (2003, p.103), “A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas”.

Para a realização da proposta de retextualização, solicitou-se que os alunos livremente formassem duplas. Depois das duplas formadas, designou-se para cada uma a tarefa de retextualizar um dos contos. Para o processo de retextualização foram destinadas oito aulas e duas para a apresentação dos resultados. Seguem imagens dos alunos realizando atividade dessa etapa do trabalho:

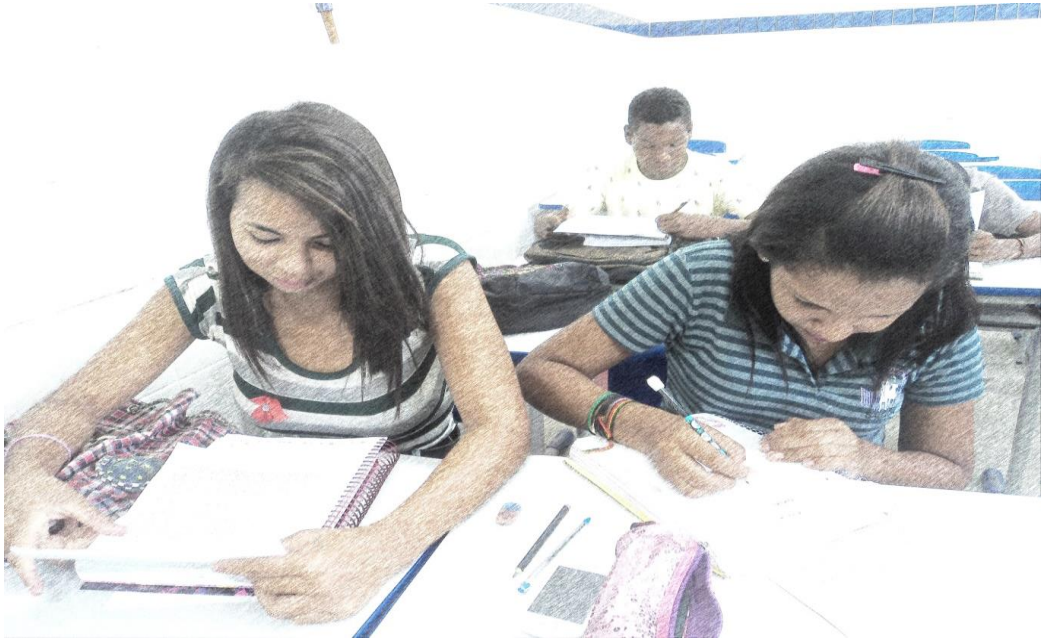


Figura 1 – Produção de atividade



Figura 2 – Produção de atividade



Figura 3 – Produção de atividade



Figura 4 – Produção de atividade



Figura 5 – Produção de atividade



Figura 6 – Produção de atividade

Antes de os alunos iniciarem a atividade de reconto escrito, fez-se necessário que a professora pesquisadora explicasse que o ato de recontar é decorrente de algo já existente, ou seja, quem reconta conta outra vez partindo de um texto-base sendo este oral ou escrito, como bem coloca SILVA (2012, p.13) “recontar histórias pode tanto constituir uma atividade oral – modalidade de jogo dramático –, como uma elaboração escrita, processo de que resulta um texto para ser lido”. E no nosso caso partimos da modalidade escrita para escrita e esse procedimento nos permitiu mostrar aos alunos como assegura Dell’Isola (2007, p.42) que “a busca por um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente”.

Pudemos observar que os alunos conseguiram realizar sem dificuldades a atividade proposta. Para ilustrar os resultados, destacamos a seguir aspectos relevantes notados na produção textual dos estudantes.

Fragmento 1 do reconto dos alunos do 9º ano A

Olá! Eu sou o homem da história, vou contar pelo meu lado. Eu vivia feliz com a minha esposa no vilarejo, mas eu queria sair para conhecer o mundo que era meu sonho. Viajei deixando em casa a minha mulher e para ela era como se a gente estivesse separado. Mas ao sair de casa deixei uma lembrança: minha foto num quadro.

Fragmento 2 do reconto dos alunos do 9º ano A

Certo dia que trabalhava numa colheita de laranja encontrei um homem e ele sorriu pra mim embora seu silêncio fosse de ouro o nosso amor se fez profundo com o passar dos dias. Passamos a viver juntos todas as horas disponíveis e com ele conheci o paraíso.

Fragmento 3 do reconto dos alunos do 9º ano A

Encontrei um homem e com ele passei a dividir as minhas contas. Ele dizia sorrindo que quando se fez homem encontrou uma mulher linda e se apaixonou, que essa mulher era eu, então decidiu morar comigo e dedicar o resto da sua vida ao meu lado. Até que em um belo dia ele resolveu partir. Ele queria conhecer o mundo de tal maneira que nem ligou se ia deixar o amor da vida dele sozinha.

Constatamos, nesses exemplos, que os alunos, ao adotarem na reescrita do conto a mudança de foco narrativo de terceira pessoa para primeira pessoa, colocam em evidência o caráter pessoal da narrativa a qual “parece ganhar maior verossimilhança, visto prescindir de um intermediário: a personagem que viveu a história conta-a diretamente ao leitor, assim anulando a distância entre ambos” (MOISÉS, 2012, p.293). Além disso, o emprego da primeira pessoa ainda pôde conferir ao aluno/leitor a impressão de estarem participando dos eventos contemporâneos à leitura, como se a narrativa lhe fosse desvendada em pleno processo dinâmico. Outro aspecto que ganha destaque no novo texto é o fato de o narrador procurar estabelecer um diálogo com o leitor, como observamos no primeiro fragmento. Verificamos, então, que o texto-base foi modificado, mas seu conteúdo foi preservado, atendendo, assim, às condições de retextualização.

Fragmento 4 do reconto dos alunos do 9º ano A

A moça procurava por seu amor por todos os lugares. Ele era um físico que estudava a estrutura da bola de sabão. Ela tinha muita vontade de vê-lo novamente. O tempo passou e quando se reencontraram ele já estava casado.

Fragmento 5 do reconto dos alunos do 9º ano A

Ele estudava “A estrutura, quer dizer a estrutura” - ele repetia e abria a mão branquíssima ao esboçar o gesto redondo. Ela ficava olhando seu gesto impreciso, porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho. Película e oco. Ele perguntava se ela compreendia “A estrutura da bolha de sabão” e ela dizia que não, porque isso não era importante.

Já nos fragmentos acima, a mudança de foco narrativo ocorreu de primeira pessoa para a terceira pessoa em relação ao texto-base, não sendo estes exemplos fatos isolados. Pelo contrário, constatamos, dentre tantos outros exemplos similares, que nas produções dos alunos houve uma ocorrência predominante no ato de recontar tendo como estilo o foco narrativo em terceira pessoa. Essa recorrência deixou clara a perda de impacto na narrativa, por fazer-se distante do leitor, mas em contrapartida mostrou-se rica em situações e minúcias.

Iniciamos a etapa seguinte com a apresentação do livroclip “A cartomante” de Machado de Assis para que os alunos percebessem os efeitos de produção e a relação das imagens com o texto como forma de exemplificação do que os discentes fariam. A seguir é possível visualizar as primeiras imagens desse livroclip:

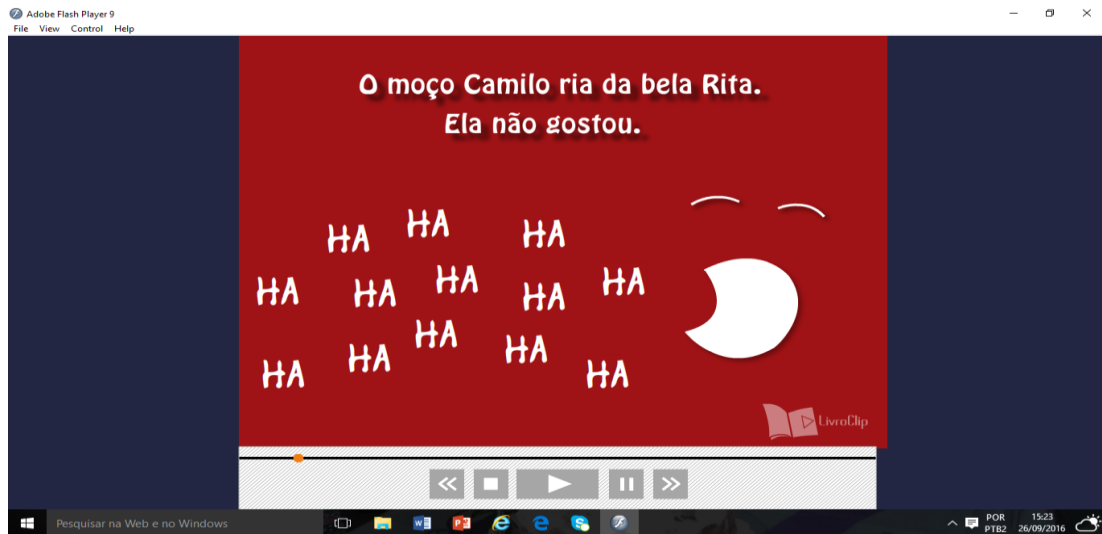


Figura 7 - Imagem do livroclip: A cartomante. Fonte: www.livroclip.com

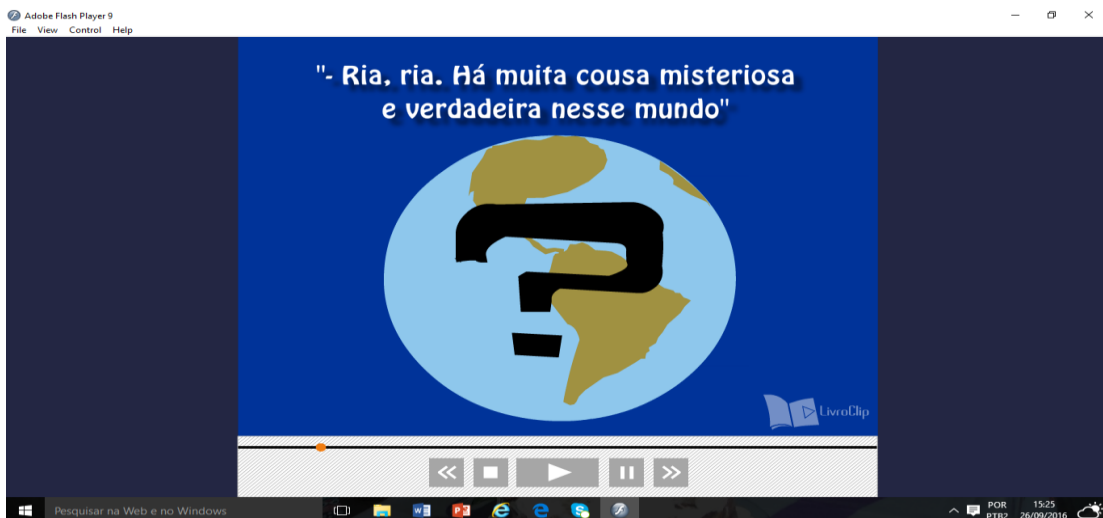


Figura 8 - Imagem do livroclip: A cartomante. Fonte: www.livroclip.com



Figura 9 - Imagem do livroclip: A cartomante. Fonte: www.livroclip.com

Na sequência houve uma explicação sobre a tarefa que seria realizada que incidia na releitura dos contos e escolha dos acontecimentos principais da história que permitissem uma compreensão geral da narrativa. Solicitou-se também nesse momento que os alunos selecionassem imagens para a representação de cada cena eleita da narrativa.

Em seguida para auxiliar os alunos a utilizarem o aplicativo *Movie Maker* de maneira apropriada, foi apresentado um tutorial sobre a utilização dessa ferramenta, conforme Anexo D. Cabe lembrar que para a produção dos livrosclip cada dupla ficou livre para a escolha de um dos contos trabalhados para que a atividade não se tornasse exaustiva, ainda assim a atividade demandou tempo, pois nem todas as máquinas do laboratório de informática estavam em condições de uso, sendo necessário revezamento dos alunos para a execução da atividade, mas o trabalho foi proveitoso.

Vale salientar que durante o processo de construção dos livrosclip encontramos o site <<http://goanimate.com/>>⁹, uma ferramenta de autoria, na qual é possível criar personagens facilmente, fazer suas próprias cenas e histórias, incluir trilha sonora, efeitos de áudio, aumentar ou diminuir o zoom e assim por diante. Há várias ações pré-definidas que só precisa clicar e escolher: como andar, dançar, falar etc. Diante dessa nova possibilidade para a realização da atividade, duas duplas resolveram produzir os livrosclip utilizando esse software, os demais em virtude do adiantamento de suas produções continuaram a atividade usando o aplicativo *Movie Maker*. Mais adiante uma dessas produções será apresentada em frame¹⁰.

Um aspecto relevante é a dinamicidade da leitura do livroclip, pois as imagens verbais e não verbais, expressas simultaneamente, solicitam do leitor um novo olhar. Com a construção dos livrosclip os discentes acabaram percebendo que essa composição multimodal se configura como uma nova forma de significar o texto, pois esse gênero apresenta como característica fundamental a intertextualidade, que, nas palavras de Genette (2006), é “uma relação de copresença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro” (GENETTE, 2006, p.8), já que ele tem como base um texto

⁹ O GoAnimate é um serviço online para criação de animações em vídeo. Qualquer pessoa pode ter acesso e de forma gratuita – em sua versão *free* – após a efetivação de um cadastro.

¹⁰ Frame (em Português: quadro ou moldura) é cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual.

preexistente, e com isso observamos a extrema relevância desse aspecto para o processo de retextualização.

Sob esse prisma Genette (2006) na obra *Palimpsestos a literatura de segunda mão*, ao discutir sobre a relação que os textos mantêm entre si, a denominou de transtextualidade da qual decorrem cinco tipos de relações, a saber: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade.

Não pretendemos aqui discorrer sobre a teoria de Genette, contudo, por meio de suas conjecturas, consideramos os livrosclip produzidos pelos estudantes como exemplos de hipertexto, uma vez que essas produções retomam os contos *corpus* dessa dissertação não como comentários, mas instituindo, a partir deles, novas produções ao utilizar outras linguagens e suporte, pois, de acordo com Genette (2006, p.12) a hipertextualidade é toda relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário.

Samoyault (2008) também compartilha dessa ideia defendida por Genette (2006), pois, segundo a autora, é a partir da obra citada anteriormente, que se adotou “o hábito de se distinguir entre dois tipos de práticas intertextuais. As primeiras inscrevem uma relação de copresença (A está presente no texto B) e as segundas, uma relação de derivação (A retomado e transformado em B) (SAMOYULT, 2008, p.48).

Observamos que nos livrosclips produzidos pelos alunos houve uma preocupação em manter as categorias das narrativas ficcionais como também o eixo temático dos textos originais, mas isso não impediu que as obras ganhassem feições atualizadas. As referidas produções compõem-se de uma linguagem híbrida em que se contempla o verbal, o imagético e o sonoro, com duração entre dois a pouco mais de três minutos. É possível observar por meio dos frames (tanto os a seguir como os do Apêndice F) que os livrosclip fazem um breve resumo dos contos lidos. Para melhor visualizarmos esse procedimento ao mesmo tempo de retomada e alterações, temos a seguir imagens de uma das retextualizações dos estudantes do 9º ano A baseada no conto “Colheita” de Nérida Piñon.



Figura 10 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 11 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 12 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 13 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 14 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 15 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 16 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 17 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 18 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 19 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 20 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 21 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 22 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa

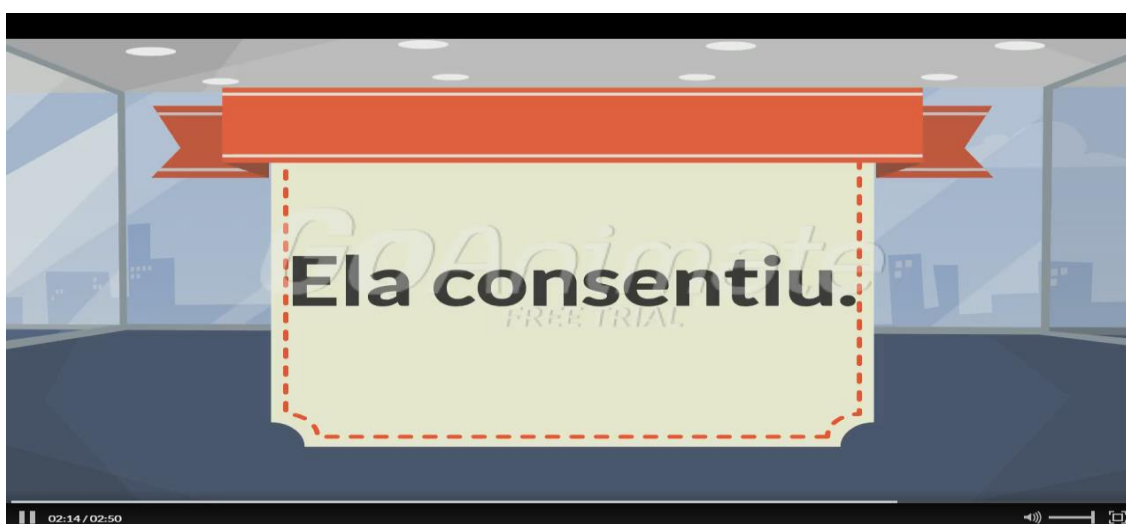


Figura 23 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 24 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 25 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa

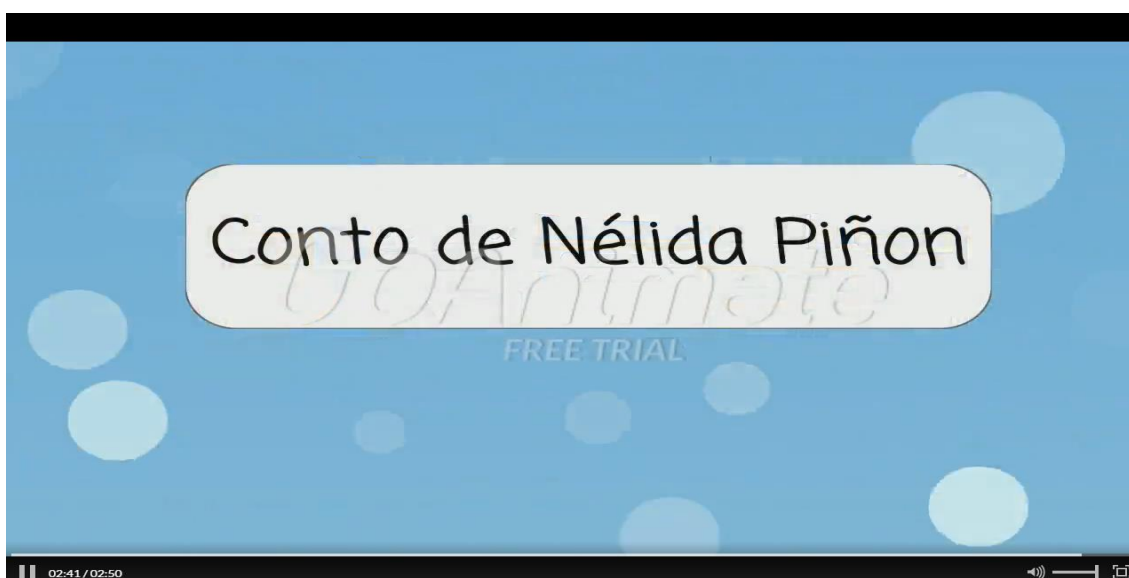


Figura 26 - Livroclip: Colheita. Fonte: Dados da pesquisa

Ao retextualizar os contos em livrosclip, o aluno/leitor adaptou a linguagem escrita do texto original ao contexto contemporâneo dos jovens leitores, em que a cultura midiática possibilita a circulação mais rápida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades, pois, segundo Santaella, estamos numa revolução da informação e da comunicação denominada revolução digital que tem como aspecto mais espetacular o “poder dos dígitos para tratar toda a informação, som, imagem, vídeo, programas informáticos, com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2003, p.71). Nesse sentido, o que encontramos nas produções dos discentes é o que o texto-base diz, à guisa de um contexto contemporâneo, em que o texto é atualizado,

mas sem excluir ou alterar seu sentido original. Tal aspecto verifica-se, por exemplo, na construção do ambiente e também na trilha sonora adota nos livrosclip que contribui para criar um clima de envolvimento do sujeito leitor com o texto audiovisual instituindo, desse modo, um traço distintivo entre este e a obra retextualizada.

Diante do trabalho de retextualização, os sujeitos/leitores atualizaram e inseriram traços distintivos em relação ao texto original ao se inscreverem no discurso que produziram, deixando sua marca expressa nas produções. Nessa perspectiva, os alunos/leitores em suas produções instituem um diálogo com as obras lidas e deixam de ser apenas receptores, passam a assumir a condição de sujeitos ativos capazes de estabelecerem as conexões necessárias com a malha literária, apropriando-se dos sentidos encontrados na tessitura textual para ampliarem seus horizontes de expectativas a respeito dos comportamentos assumidos pelos gêneros na sociedade.

4.2 Avaliação dos resultados

A metodologia adotada para a exploração do gênero narrativo, objeto dessa proposta interventiva, mostrou-se satisfatória, ainda que a recepção do texto literário, no que concerne à linguagem e às suas relações intertextuais, tenha demandado da professora pesquisadora uma participação mais intensa, a fim de elucidar algumas construções utilizadas na elaboração da obra necessárias para sustentação de sentido do texto, em virtude da inexperiência dos alunos na leitura do texto literário.

As discussões em sala de aula propiciaram reflexões que levaram os alunos/leitores a interpretações críticas das obras literárias, uma vez que os discentes se colocaram na condição de questionadores da representação da mulher nos espaços sociais e se tornaram sujeitos potenciais para o debate sobre valores que devem equalizar o direito entre homens e mulheres no contexto de interação.

Desse modo, essa prática de leitura levou para sala de aula dinamicidade para se trabalhar o texto literário, pois os textos selecionados seguem um viés condizente com “a realidade do aluno e ao mesmo tempo, capazes de romper com ela” (BORDINI e AGUIAR 1988, p.91).

Diante dos resultados auferidos nas oficinas, concluímos que é possível agenciar a leitura do texto literário entre os jovens leitores, contanto que lancemos a estes o desafio de atualizar os sentidos da obra, tendo como norte metodologias de prática da leitura que sirvam de auxílio no entendimento das questões que o texto suscita e suas relações decorrente do convívio com o outro, possibilitando a projeção da aprendizagem como prática para o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação teórico-metodológica e as análises realizadas sinalizam que a leitura de contos contemporâneos pode contribuir para a emancipação do aluno/leitor. Isso se pode constatar no transcorrer deste estudo, a partir das análises dos contos que compõem este trabalho, pois os contos “Colheita” e “A estrutura da bolha de sabão”, ao dialogarem com a realidade extraliterária, representam com proficuidade, os valores e a luta da figura feminina frente aos desafios que a vida lhe confere e sugere um novo olhar em relação à representação social da mulher. Diante disso, esses contos possibilitam aos discentes questionamentos sobre condutas discriminatórias adotadas pela sociedade em relação aos gêneros, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento de suas competências e habilidades leitora.

Essa proposta interventiva procurou discutir algumas abordagens metodológicas de leitura do texto literário que têm como viés a valorização da recepção do texto em que o leitor se coloca como sujeito construtor de sentido, pois partilhamos da ideia concebida pela teoria da recepção que traz como principal aspecto para o ato de leitura o posicionamento do leitor.

Nesse sentido, apresentamos estudiosos que desenvolveram propostas para o ensino de leitura, a fim de despertar nos alunos/leitores o hábito de ler, como as professoras Bordini e Aguiar que delinearam o método recepcional para o ensino de literatura à luz da estética da recepção, tal procedimento de ensino “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.85), Annie Rouxel com a leitura subjetiva para a formação do leitor sensível e envolvido, pois, conforme a autora é preciso “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2013, p.21) e William Roberto Cereja com a proposta dialógica, cuja ênfase está nas relações que os textos mantêm entre si.

Buscamos, desse modo, a partir desse alinhamento teórico refletir sobre a condição da mulher no espaço social como forma de questionamento sobre o estigma de submissão da mulher imposto pela sociedade patriarcal na intenção de aprimorar os coeficientes de leitura dos alunos/leitores e consequentemente

promover a ampliação de seus horizontes de expectativas em relação à discriminação do gênero.

Cabe salientar que as etapas de trabalho com a leitura do texto literário desenvolvidas nas ações de intervenção fundaram-se no Método Recepcional das professoras Bordini e Aguiar, que defendem um ensino de literatura em que o processo de recepção do texto requer a participação dinâmica do leitor. Nossa principal premissa é que o método recepcional pressupõe a participação ativa do leitor em contato com os diversos textos, auxiliando-o na realização de leituras comparativas e críticas.

Posteriormente, para a produção textual tomamos como base a *Retextualização de gêneros escritos* de autoria de Regina Lúcia Péret Dell'Isola. De acordo com essa autora, as práticas didático-pedagógicas adotadas no ensino de Língua Portuguesa “precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos” (DELL'ISOLA, 2007, p.19).

Procurou-se aqui demonstrar uma possível abordagem de leitura do texto literário para além do estudo de reconhecimento de aspectos estruturais, pois o objetivo desse trabalho foi levar para a sala de aula uma proposta de intervenção que procurasse provocar entre os alunos/leitores questionamentos a respeito das diferenças entre os gêneros. A proposta produzida é flexível e não exaure a abordagem sobre a leitura do conto. Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento da competência leitora e da competência produtora dos alunos e que promova uma reflexão acerca da relação entre a leitura e as vivências dos jovens leitores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia M.S. Objetos de Aprendizagem e Ensino de Língua Portuguesa. In: ARAÚJO, J. LIMA, S.C e DIEB, M. **Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 155-176.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Currículos Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRONCKART. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à Literatura". _____ In: **Vários escritos**. São Paulo, 1988.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. _____ In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, vol. 20, p.55-68.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Ática, 1978.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.137-152.

ECO, Humberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.12.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. Trad: M. F. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

GOANIMATE.COM: Create Animated Videos for yuor Business. Disponível em: <<https://goanimate.com>>. Acesso em 22 de julho de 2016.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A literatura feita por mulheres no Brasil. In: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahidé L. (Orgs.) **Refazendo nós**: ensaio sobre a mulher e a literatura. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2003, p. 19-72.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol.2. São Paulo: Editora 34.

JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOLLES, André. **Formas Simples**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia e prosa. São Paulo: Cultrix, 2012.

O LIVRO ANIMADO NA SALA DE AULA. Disponível em: <<http://www.livroclip.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PIÑON, Nélida. **Sala de armas**. São Paulo: Record, 1997

_____. Colheita. In: BOSI, Alfredo (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015, p.339-346.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SAMOYAULT, Tiphaine. A memória da literatura. In: **A intertextualidade**. Trad: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 47-100.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulos, 2003.

SCLYAR, Moacyr *et al.* **Era uma vez um conto: literatura na minha casa**. Vol.2.Contos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p.11-19, jan. /jun. 1999.

SILVA, Vera Tietzmann. In: AGUIAR, Vera Teixeira de e MARTHA, Alice Áurea Penteado (Orgs.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 13-33.

TELLES, Lygia Fagundes. **A estrutura da bolha de sabão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. A estrutura da bolha de sabão. In: BOSI, Alfredo (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015, p. 161-165.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. In: **Revista (Con)textos Linguísticos**. UFES, V. 7, n. 8.1(2013). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/6004/4398>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

WINDOWS LIVE MOVIE MAKER. Disponível em:
<<http://www.tecmundo.com.br/video/4311-windows-live-movie-maker-como-editar-videos-e-publica-los-no-youtube.htm>>. Acesso em 12 de julho de 2016.

ANEXOS

Anexo A – Conto “O conto se apresenta” de Moacyr Scliar

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

– Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer – mas fala como essas coisas poderiam ser, não como

elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial – com um pedido:

– Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

– Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuro uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

– Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum – porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

(...)

Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

– Eu sou o Conto.

Anexo B – Conto “Colheita” de Nélide Piñon

Um rosto proibido desde que crescera. Dominava as paisagens no modo ativo de agrupar frutos e os comia nas sendas minúsculas das montanhas, e ainda pela alegria com que distribuía sementes. A cada terra a sua verdade de semente, ele se dizia sorrindo. Quando se fez homem encontrou a mulher, ela sorriu, era ativa como ele, embora seu silêncio fosse de ouro, olhava-o mais do que explicava a história do universo. Esta reserva mineral o encantava e por ela unicamente passou a dividir o mundo entre amor e seus objetos. Um amor que se fazia profundo a ponto de se dedicarem a escavações, refazerem cidades submersas em lava.

A aldeia rejeitava o proceder de quem habita terras raras. Pareciam os dois soldados de uma fronteira estrangeira, para se transitar por eles, além do cheiro da carne amorosa, exigiam eles passaporte, depoimentos ideológicos. Eles se preocupavam apenas com o fundo da terra, que é o nosso interior, ela também completou seu pensamento. Inspirava-lhes o sentimento a conspiração das raízes que a própria árvore, atraída pelo sol e exposta à terra, não podia alcançar, embora se soubesse nelas.

Até que ele decidiu partir. Competiam-lhe andanças, traçar as linhas finais de um mapa cuja composição havia se iniciado e ele sabia hesitante. Explicou à mulher que para a amar melhor não dispensava o mundo, a transgressão das leis, os distúrbios dos pássaros migratórios. Ao contrário, as criaturas lhe pareciam em suas peregrinações simples peças aladas cercando alturas raras.

Ela reagiu, confiava no choro. Apesar do rosto exibir naqueles dias uma beleza esplêndida a ponto de ele pensar estando o amor com ela por que buscá-lo em terras onde dificilmente o encontrarei, insistia na independência. Sempre os de sua raça adotaram comportamento de potro. Ainda que ele em especial dependesse dela para reparar certas omissões fatais.

Viveram juntos todas as horas disponíveis até a separação. Sua última frase foi simples: com você conheci o paraíso. A delicadeza comoveu a mulher, embora os diálogos do homem a inquietassem. A partir desta data trancou-se dentro de casa. Como os caramujos que se ressentem com o excesso da claridade. Compreendendo que talvez devesse preservar a vida de modo mais intenso, para quando ele voltasse. Em nenhum momento deixava de alimentar a fé, fornecer porções diárias de carpas oriundas de águas orientais ao seu amor exagerado.

Em toda a aldeia a atitude do homem representou uma rebelião a se temer. Seu nome procuravam banir de qualquer conversa. Esforçavam-se em demolir o rosto livre e sempre que passavam pela casa da mulher faziam de conta que jamais ela pertencera a ele. Enviavam-lhe presentes, pedaços de toicinho, cestas de pêra, e poesias esparsas. Para que ela interpretasse através daqueles recursos o quanto a consideravam disponível, sem marca de boi e as iniciais do homem em sua pele.

A mulher raramente admitia uma presença em sua casa. Os presentes entravam pela janela da frente, sempre aberta para que o sol testemunhasse a sua própria vida, mas abandonavam a casa pela porta dos fundos, todos aparentemente intocáveis. A aldeia ia lá para inspecionar os objetos que de algum modo a presenciaram e eles não, pois dificilmente aceitavam a rigidez dos costumes. Às vezes ela se socorria de um parente, para as compras indispensáveis. Deixavam eles então os pedidos aos seus pés, e na rápida passagem pelo interior da casa procuravam a tudo investigar. De certo modo ela consentia para que vissem o homem ainda imperar nas coisas sagradas daquela casa.

Jamais faltou uma flor diariamente renovada próxima ao retrato do homem. Seu semblante de águia. Mas, com o tempo, além de mudar a cor do vestido, antes triste agora sempre vermelho, e alterar o penteado, pois decidira manter os cabelos curtos, aparados rentes à cabeça — decidiu por eliminar o retrato. Não foi fácil a decisão. Durante dias rondava o retrato, sondou os olhos obscuros do homem, ora o condenava, ora o absolvía: porque você precisou da sua rebeldia, eu vivo só, não sei se a guerra trágica trouxe você, não sei sequer se devo comemorar sua morte com o sacrifício da minha vida.

Durante a noite, confiando nas sombras, retirou o retrato e o jogou rudemente sobre o armário. Pôde descansar após a atitude assumida. Acreditou deste modo poder provar aos inimigos que ele habitava seu corpo independente da homenagem. Talvez tivesse murmurado a algum dos parentes, entre descuidada e oprimida, que o destino da mulher era olhar o mundo e sonhar com o rei da terra.

Recordava a fala do homem em seus momentos de tensão. Seu rosto então igualava-se à pedra, vigoroso, uma saliência em que se inscreveria uma sentença, para permanecer. Não sabia quem entre os dois era mais sensível à violência. Ele que se havia ido, ela que tivera que ficar. Só com os anos foi compreendendo que se ele ainda vivia tardava a regressar. Mas, se morrera, ela dependia de algum sinal para providenciar seu fim. E repetia temerosa e exaltada: algum sinal para

providenciar meu fim. A morte era uma vertente exagerada, pensou ela olhando o pálido brilho das unhas, as cortinas limpas, e começou a sentir que unicamente conservando a vida homenagearia aquele amor mais pungente que búfalo, carne final da sua espécie, embora tivesse conhecido a coroa quando das planícies.

Quando já se tornava penoso em excesso conservar-se dentro dos limites da casa, pois começara a agitar nela uma determinação de amar apenas as coisas venerandas, fossem pó, aranha, tapete rasgado, panela sem cabo, como que adivinhando ele chegou. A aldeia viu o modo de ele bater na porta com a certeza de se avizinhar ao paraíso. Bateu três vezes, ela não respondeu. Mais três e ela, como que tangida à reclusão, não admitia estranhos. Ele ainda herói bateu algumas vezes mais, até que gritou seu nome, sou eu, então não vê, então não sente, ou já não vive mais, serei eu logo o único a cumprir a promessa?

Ela sabia agora que era ele. Não consultou o coração para agitar-se, melhor viver a sua paixão. Abriu a porta e fez da madeira seu escudo. Ele imaginou que escarneciam da sua volta, não restava alegria em quem o recebia. Ainda apurou a verdade: se não for você, nem preciso entrar. Talvez tivesse esquecido que ele mesmo manifestara um dia que seu regresso jamais seria comemorado, odiaria o povo abundante na rua vendo o silêncio dos dois após tanto castigo.

Ela assinalou na madeira a sua resposta. E ele achou que devia surpreendê-la segundo o seu gosto. Fingia a mulher não perceber seu ingresso casa adentro, mais velho sim, a poeira colorindo original as suas vestes. Olharam-se como se ausculta a intrepidez do cristal, seus veios limpos, a calma de perder-se na transparência. Agarrou a mão da mulher, assegurava-se de que seus olhos, apesar do pecado das modificações, ainda o enxergavam com o antigo amor, agora mais provado.

Disse-lhe: voltei. Também poderia ter dito: já não te quero mais. Confiava na mulher; ela saberia organizar as palavras expressas com descuido. Nem a verdade, ou sua imagem contrária, denunciaria seu hino interior. Deveria ser como se ambos conduzindo o amor jamais o tivessem interrompido.

Ela o beijou também com cuidado. Não procurou sua boca e ele se deixou comovido. Quis somente sua testa, alisou-lhe os cabelos. Fez-lhe ver o seu sofrimento, fora tão difícil que nem seu retrato pôde suportar. Onde estive então nesta casa, perguntou ele, procure e em achando haveremos de conversar. O

homem se sentiu atingido por tais palavras. Mas as peregrinações lhe haviam ensinado que mesmo para dentro de casa se trazem os desafios.

Debaixo do sofá, da mesa, sobre a cama, entre os lençóis, mesmo no galinheiro, ele procurou, sempre prosseguindo, quase lhe perguntava: estou quente ou frio. A mulher não seguia suas buscas, agasalhada em um longo casaco de lã, agora descascava batatas imitando as mulheres que encontram alegria neste engenho. Esta disposição da mulher como que o confortava. Em vez de conversarem, quando tinham tanto a se dizer, sem querer eles haviam começado a brigar. E procurando ele pensava onde teria estado quando ali não estava, ao menos visivelmente pela casa.

Quase desistindo encontrou o retrato sobre o armário, o vidro da moldura todo quebrado. Ela tivera o cuidado de esconder seu rosto entre cacos de vidro, quem sabe tormentas e outras feridas mais. Ela o trouxe pela mão até a cozinha. Ele não se queria deixar ir. Então, o que queres fazer aqui? Ele respondeu: quero a mulher. Ela consentiu. Depois porém ela falou: agora me siga até a cozinha.

— O que há na cozinha?

Deixou-o sentado na cadeira. Fez a comida, se alimentaram em silêncio. Depois limpou o chão, lavou os pratos, fez a cama recém-desarrumada, tirou o pó da casa, abriu todas as janelas quase sempre fechadas naqueles anos de sua ausência. Procedia como se ele ainda não tivesse chegado, ou como se jamais houvesse abandonado a casa, mas se faziam preparativos sim de festa. Vamos nos falar ao menos agora que eu preciso?, ele disse.

— Tenho tanto a lhe contar. Percorri o mundo, a terra, sabe, e além do mais.

Eu sei, ela foi dizendo depressa, não consentindo que ele dissertasse sobre a variedade da fauna, ou assegurasse a ela que os rincões distantes ainda que apresentem certas particularidades de algum modo são próximos a nossa terra, de onde você nunca se afastou porque você jamais pretendeu a liberdade como eu. Não deixando que lhe contasse, sim que as mulheres, embora louras, pálidas, morenas e de pele de trigo, não ostentavam seu cheiro, a ela, ele a identificaria mesmo de olhos fechados. Não deixando que ela soubesse das suas campanhas: andou a cavalo, trem, veleiro, mesmo helicóptero, a terra era menor do que supunha, visitara a prisão, razão de ter assimilado uma rara concentração de vida que em nenhuma parte senão ali jamais encontrou, pois todos os que ali estavam não tinham outro modo de ser senão atingindo diariamente a expiação.

E ela, não deixando ele contar o que fora o registro da sua vida, ia substituindo com palavras dela então o que ela havia sim vivido. E de tal modo falava como se ela é que houvesse abandonado a aldeia, feito campanhas abolicionistas, inaugurado pontes, vencido domínios marítimos, conhecido mulheres e homens, e entre eles se perdendo, pois, quem sabe não seria de sua vocação reconhecer pelo amor as criaturas. Só que ela falando dispensava semelhantes assuntos, sua riqueza era enumerar com volúpia os afazeres diários a que estivera confinada desde a sua partida, como limpava a casa, ou inventara um prato talvez de origem dinamarquesa, e o cobriu de verdura, diante dele fingia-se coelho, logo assumindo o estado que lhe trazia graça, alimentava-se com a mão e sentia-se mulher; como também simulava escrever cartas jamais enviadas pois ignorava onde encontrá-lo; o quanto fora penoso decidir-se sobre o destino a dar a seu retrato, pois, ainda que praticasse a violência contra ele, não podia esquecer que o homem sempre estaria presente; seu modo de descascar frutas, tecendo delicadas combinações de desenho sobre a casca, ora pondo em relevo um trecho maior da polpa, ora deixando o fruto revestido apenas de rápidos fiapos de pele; e ainda a solução encontrada para se alimentar sem deixar a fazenda em que sua casa se convertera, cuidara então em admitir unicamente os de seu sangue sob condição da rápida permanência, o tempo suficiente para que eles vissem que apesar da distância do homem ela tudo fazia para homenageá-lo, alguns da aldeia porém, que ele soubesse agora, teimaram em lhe fazer regalos, que, se antes a irritavam, terminaram por agradá-la.

— De outro modo, como vingar-me deles.

Recolhia os donativos, mesmo os poemas, e deixava as coisas permanecerem sobre a mesa por breves instantes, como se assim se comunicasse com a vida. Mas, logo que todas as reservas do mundo que ela pensava existirem nos objetos se esgotavam, ela os atirava à porta dos fundos. Confiava que eles próprios recolhessem o material para não deteriorar em sua porta.

E tanto ela ia relatando os longos anos de sua espera, um cotidiano que em sua boca alcançava vigor, que temia ele interromper um só momento o que ela projetava dentro da casa como se cuspiisse pérolas, cachorros miniaturas, e uma grama viçosa, mesmo a pretexto de viver junto com ela as coisas que ele havia vivido sozinho. Pois quanto mais ela adensava a narrativa, mais ele sentia que além de a ter ferido com o seu profundo conhecimento da terra, o seu profundo

conhecimento da terra afinal não significava nada. Ela era mais capaz do que ele de atingir a intensidade, e muito mais sensível porque viveu entre grades, mais voluntariosa por ter resistido com bravura os galanteios. A fé que ele com neutralidade dispensara ao mundo a ponto de ser incapaz de recolher de volta para seu corpo o que deixara tombar indolente, ela soubera fazer crescer, e concentrara no domínio da sua vida as suas razões mais intensas.

À medida que as virtudes da mulher o sufocavam, as suas vitórias e experiências iam-se transformando em uma massa confusa, desorientada, já não sabendo ele o que fazer dela. Duvidava mesmo se havia partido, se não teria ficado todos estes anos a apenas alguns quilômetros dali, em degredo como ela, mas sem igual poder narrativo.

Seguramente ele não lhe apresentava a mesma dignidade, sequer soubera conquistar seu quinhão na terra. Nada fizera senão andar e pensar que aprendeu verdades diante das quais a mulher haveria de capitular. No entanto, ela confessando a jornada dos legumes, a confecção misteriosa de uma sopa, selava sobre ele um penoso silêncio. A vergonha de ter composto uma falsa história o abatia. Sem dúvida estivera ali com a mulher todo o tempo, jamais abandonara a casa, a aldeia, o torpor a que o destinaram desde o nascimento, e cujos limites ele ativo pensou ter rompido.

Ela não cessava de se apoderar das palavras, pela primeira vez em tanto tempo explicava sua vida, tinha prazer de recolher no ventre, como um tumor que coça as paredes íntimas, o som da sua voz. E, enquanto ouvia a mulher, devagar ele foi rasgando o seu retrato, sem ela o impedir, implorasse não, esta é a minha mais fecunda lembrança. Comprazia-se com a nova paixão, o mundo antes obscurecido que ela descobriu ao retorno do homem.

Ele jogou o retrato picado no lixo e seu gesto não sofreu ainda desta vez advertência. Os atos favoreciam a claridade e, para não esgotar as tarefas a que pretendia dedicar-se, ele foi arrumando a casa, passou pano molhado nos armários, fingindo ouvi-la ia esquecendo a terra no arrebatado da limpeza. E, quando a cozinha se apresentou imaculada, ele recomeçou tudo de novo, então descascando frutas para a compota enquanto ela lhe fornecia histórias indispensáveis ao mundo que precisaria apreender, uma vez que a ele pretendia dedicar-se para sempre. Mas de tal modo agora arrebatava-se que parecia distraído, como pudesse dispensar as palavras encantadas da mulher para adotar afinal o seu universo.

Anexo C – Conto “A estrutura da bolha de sabão” de Lygia Fagundes Telles

Era o que ele estudava. “A estrutura, quer dizer a estrutura” - ele repetia e abria a mão branquíssima ao esboçar o gesto redondo. Eu ficava olhando seu gesto impreciso, porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho. Película e oco. “A estrutura da bolha de sabão, compreende?” Não compreendia. Não tinha importância. Importante era o quintal de minha meninice com seus verdes canudos de mamoeiro, quando cortava os mais tenros que sopravam as bolas maiores, mais perfeitas. Uma de cada vez. Amor calculado, porque, se me afobava, o sopro desencadeava o processo e um delírio de cachos escorriam pelo canudo e vinham rebentar na minha boca, a espuma descendo pelo queixo. Molhando o peito. Então eu jogava longe o canudo e caneca. Para recomeçar no dia seguinte, sim, as bolhas de sabão. Mas e a estrutura? “A estrutura” - ele insistia. E seu gesto delgado de envolvimento e fuga parecia tocar mas guardava distância, cuidado, cuidadinho, ô a paciência. A paixão.

No escuro eu sentia essa paixão contornando sutilíssima meu corpo. Estou me espiritualizando, eu disse e ele riu fazendo fremir os dedos-asas, a mão distendida imitando libélula na superfície da água, mas sem se comprometer com o fundo, divagações à flor da pele, ô, amor de ritual sem sangue. Sem grito. Amor de transparência e membranas, condenado à ruptura.

Ainda fechei a janela para retê-la, mas com sua superfície que refletia tudo ela avançou cega contra o vidro. Milhares de olhos e não enxergava. Deixou um círculo de espuma. Foi simplesmente isso, pensei quando ele tomou a mulher pelo braço e perguntou: “Vocês já se conheciam?” Sabia muito bem que nunca tínhamos nos visto mas gostava dessas frases acolchoando situações, pessoas. Estávamos num bar e seus olhos de egípcia se retraíam, apertados. A fumaça, pensei. Aumentavam e diminuía até que se reduziram a dois riscos de lápis-lazúli e assim ficaram. A boca polpuda também se apertou, mesquinha. Tem boca à-toa, pensei. Artificiosamente sensual, à-toa. Mas como é que um homem como ele, um físico que estudava a estrutura das bolhas, podia amar uma mulher assim. Mistérios, eu disse e ele sorriu, nos divertíamos em dizer fragmentos de ideias, peças soltas dum jogo que jogávamos meio ao acaso, sem encaixe.

Convidaram-me e sentei, os joelhos de ambos encostados nos meus, a mesa pequena enfeixando copos e hálitos. Me refugiei nos cubos de gelo amontoados no

fundo do copo, ele podia estudar a estrutura do gelo, não era mais fácil? Mas ele queria fazer perguntas. Uma antiga amizade? Uma antiga amizade. Ah. Fomos colegas? Não, nos conhecemos numa praia, onde? Enfim, uma praia. Ah. Aos poucos o ciúme foi tomando forma e transbordando espesso como um licor azul-verde, do tom da pintura dos seus olhos. Escorreu pelas nossas roupas, empapou a toalha da mesa, pingou gota a gota. Usava um perfume adocicado. Veio a dor de cabeça: “Estou com tanta dor de cabeça”, repetiu não sei quantas vezes. Uma dor fulgurante que começava na nuca e se irradiava até a testa, na altura das sobrancelhas. Empurrou o copo de uísque. “Fulgurante”. Empurrou para trás a cadeira e antes que empurrasse a mesa ele pediu a conta. Noutra ocasião a gente poderia se ver, de acordo? Sim, noutra ocasião, é lógico. Na rua, ele pensou em me beijar de leve, como sempre, mas ficou desamparado e eu o tranquilizei, está bem, querido, está tudo bem, entendi. Tomo um taxi, não tem problema, vá depressa, vá. Quando me voltei, já dobravam a esquina. Que palavras estariam dizendo enquanto dobravam a esquina? Fingi me interessar pela valise de plástico de xadrez vermelho, estava diante de uma vitrine de valises. Me vi perplexa no vidro. Mas como era possível. Choro em casa, resolvi. Em casa telefonei a um amigo, fomos jantar e ele concluiu que o meu cientista estava felicíssimo.

Felicíssimo, repeti quando no dia seguinte cedo ele telefonou para explicar. Cortei a explicação com o felicíssimo e lá do outro lado da linha senti-o sorrir como uma bolha de sabão sorriria. Realmente, a única coisa inquietante era aquele ciúme. Mudei logo de assunto com o licoroso pressentimento de que ela ouvia na extensão, oh, o teatro. A poesia. Então ela desligou.

O segundo encontro foi numa exposição de pintura. No começo, aquela cordialidade. A boca pródiga. Ele me puxou para ver um quadro de que tinha gostado muito. Não ficamos distante dela nem cinco minutos. Quando voltamos, os olhos já estavam reduzidos aos dois riscos. Passou a mão na nuca. Furtivamente acariciou a testa. Despedi-me correndo antes da dor fulgurante. Vai virar sinusite, pensei. A sinusite do ciúme, bom nome para um quadro ou ensaio.

“Ele está doente, sabia? Aquele cara que estuda bolhas, não é seu amigo?” Em redor, a massa latejante de gente, música. Calor. Quem é que está doente? Eu perguntei. Sabia perfeitamente que se tratava dele, mas precisei perguntar de novo. É preciso perguntar uma, duas vezes para ouvir a mesma resposta, que aquele cara, aquele que estuda essa frescura da bolha, não era meu amigo? Pois estava

muito doente, quem contou foi a própria mulher, bonita, sem dúvida, mas um pouco sobre a grossa, fora casada com o primo dum amigo, um industrial meio nazista que veio para cá com passaporte falso, até a Interpol já estava avisada, durante a guerra se associou com um tipo que se dizia conde italiano mas não passava dum contrabandista muito grande. Estendi a mão e agarrei seu braço porque a ramificação da conversa se alastrava pelas veredas, eu mal podia vislumbrar o desdobramento da raiz varando por entre pernas, sapatos, croquetes pisados, palitos, fugia pela escada na descida vertiginosa até a porta da rua, espera! eu disse. Espera. Mas que é que ele tem? Esse meu amigo. A bandeja de uísque oscilou perigosamente acima do nível das nossas cabeças. Os copos tilintaram na inclinação para a direita, para a esquerda, deslizando num só bloco na dança dum convés na tempestade. O que ele tinha? O homem bebeu metade do copo antes de responder: não sabia os detalhes e nem se interessava em saber, afinal, a única coisa gozada era um cara estudar a estrutura da bolha, ora que ideia! Tirei-lhe o copo e bebi devagar o resto do uísque com o cubo de gelo colado ao meu lábio, queimando. Não ele, meu Deus. Não ele, eu repeti. Embora grave, curiosamente minha voz varou todas as camadas de barulho como a ponta agudíssima varara todas as camadas do meu peito até tocar no fundo, lá no fundo onde as pontas todas acabam por dar, que nome tinha? Esse fundo, perguntei e fiquei sorrindo para o homem e seu espanto. Expliquei-me que era o jogo que eu costumava jogar com ele, com esse meu amigo, o físico. O informante riu. “Juro que nunca pensei que fosse encontrar no mundo um cara que estudasse um troço desses”, resmungou ele voltando-se rápido para apanhar mais dois copos na bandeja, ô, tão longe ia a bandeja e tudo o mais, fazia quanto tempo? “Me diga uma coisa, vocês não viveram juntos?” - lembrou-se o homem de perguntar. Peguei no ar o copo borrifando na tormenta. Estava nua na praia. Mais ou menos, respondi.

Mais ou menos, eu disse ao motorista que perguntou se eu sabia onde ficava essa rua. Tinha pensado em pedir notícias por telefone, mas a extensão me travou. E agora ela abria a porta e o sorriso. Contenta de me ver? A mim?! Elogiou minha bolsa. Meu penteado despenteado. Nenhum sinal da sinusite. Mas daqui a pouco vai começar. Fulgurante.

“Foi mesmo um grande susto”, ela disse. “Mas passou, ele está ótimo ou quase”, acrescentou levantando a voz. Do quarto ele poderia nos ouvir se quisesse. Não perguntei nada.

A casa. Aparentemente, não mudara, mas, reparando melhor, tinha menos livros. Mais cheiros: flores de perfume ativo no vaso, óleos perfumados nos móveis. E seu próprio perfume. Objetos frívolos – os múltiplos – substituindo em profusão os únicos, aqueles que ficavam obscuros nas antigas prateleiras da estante. Examinei-a enquanto me mostrava um tapete que tecera nos dias em que ele ficou no hospital. E a fulgurante? Os olhos continuavam bem abertos, a boca descontraída. Ainda não.

“Você poderia ter se levantado, hem, amor? Mas é um preguiçoso”, disse ela quando entramos no quarto. E começou a contar muito animada a história dum ladrão que entrara pelo porão da casa ao lado, “a casa da mãezinha”, acrescentou afagando ligeiramente os pés dele debaixo da manta de lã. Acordaram no meio da noite com o ladrão aos berros, pedindo socorro com a mão na ratoeira, tinha ratos no porão e na véspera a mãezinha armara uma enorme ratoeira para pegar o rei de todos, lembra, amor?

O amor estava de chambre verde, recostado na cama cheia de almofadas. As mãos branquíssimas descansando entrelaçadas na altura do peito. Ao lado, um livro aberto e cujo título deixei para ler depois e não fiquei sabendo. Ele mostrou interesse pelo caso do ladrão, de mim e dela. De quando em quando me olhava interrogativo, sugerindo lembranças, mas eu sabia que era por delicadeza, sempre foi delicadíssimo. Atento e desligado. Onde? Onde estaria com seu chambre largo demais. Era devido àquelas dobras todas que fiquei com a impressão de que emagrecera? Duas vezes enxugou o queixo úmido, transpirava. Enfim, fazia calor.

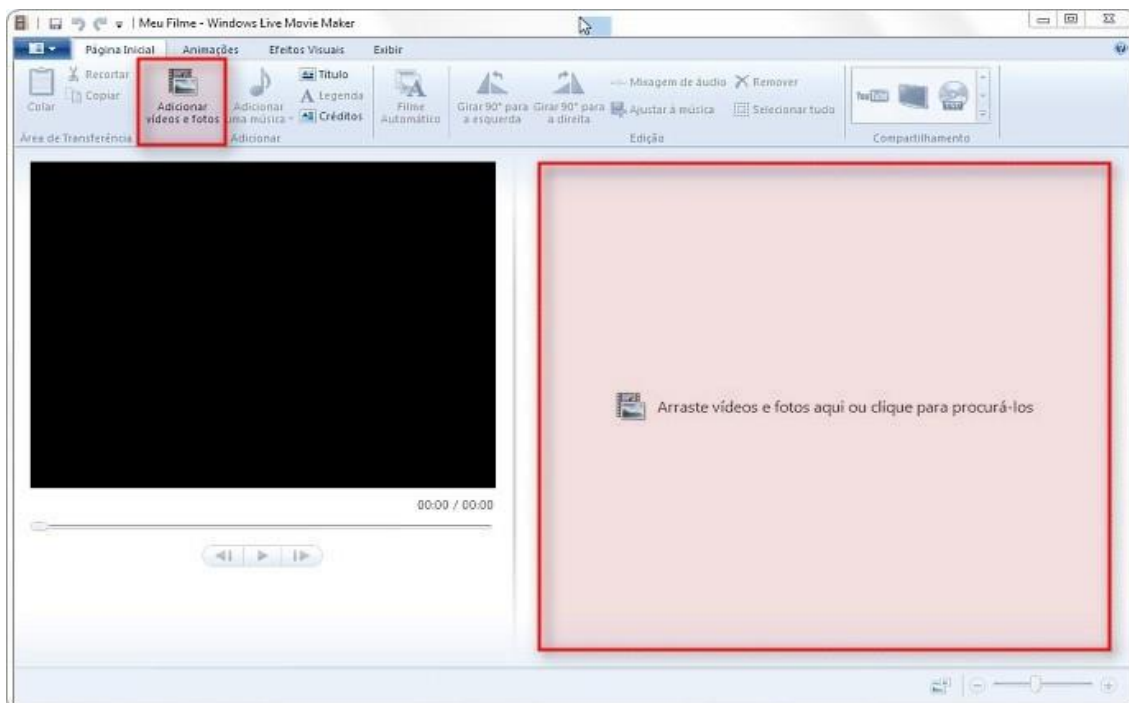
Comecei a sentir falta de alguma coisa, era do cigarro? Acendi um e ainda a sensação aflitiva de que alguma coisa faltava, mas o que estava errado ali? Na hora da pílula lilás ela foi buscar o copo d’água e então ele me olhou lá do seu mundo de estruturas. Bolhas. Por um instante relaxei completamente: “Não sei onde está mas sei que não está”, eu disse, e ele perguntou: “Jogar?” Rimos um para o outro.

“Engole, amor, engole” - pediu ela segurando-lhe a cabeça. E voltou-se para mim: - “Preciso ir aqui na casa da mãezinha e minha empregada está fora, você se importa em ficar mais um pouco? Não demoro muito, a casa é ao lado”, acrescentou. Ofereceu-me uísque, não queria mesmo? Se quisesse estava tudo na copa, uísque, gelo, ficasse à vontade. Telefone tocando será que eu podia? ...

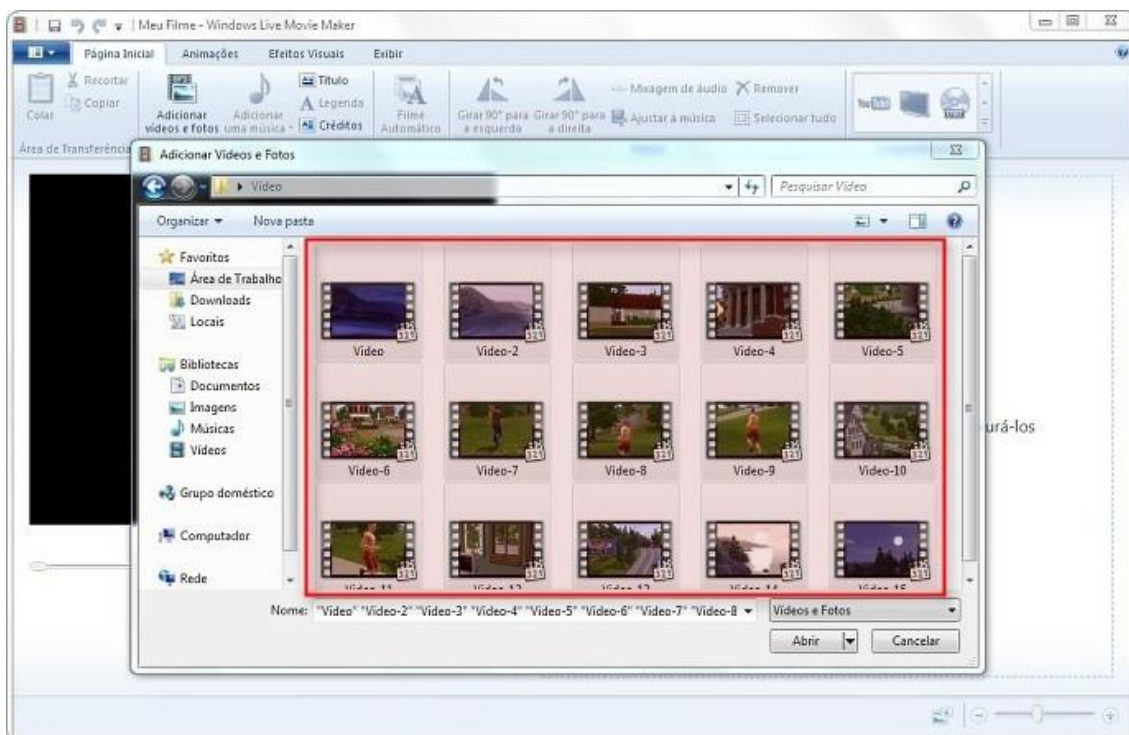
Saiu e fechou a porta. Fechou-nos. Então descobri o que estava faltando, ô Deus. Agora eu sabia que ele ia morrer.

Anexo D – Tutorial para produção de livroclip

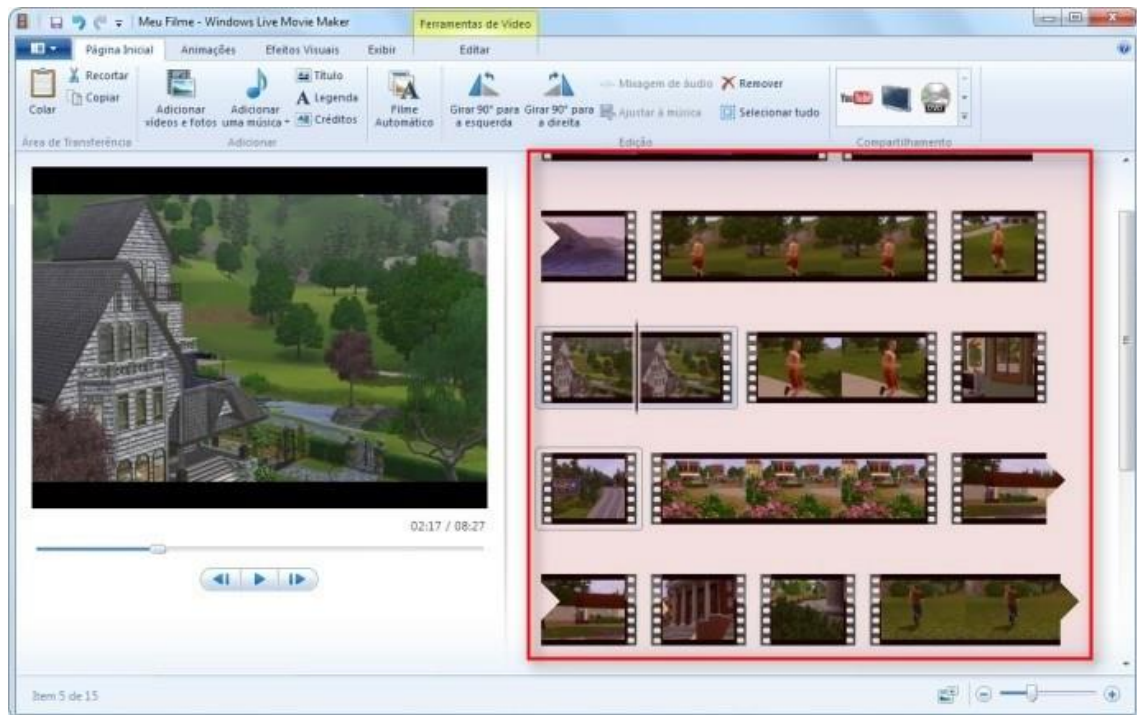
1º Passo: Abra o aplicativo *Movie Maker*, depois, clique em "Adicionar vídeos e fotos" ou se preferir arraste arquivos para o meio da tela:



2º Passo: Na janela que se abre, selecione todo o conteúdo que você quer utilizar — fotos, vídeos e músicas:



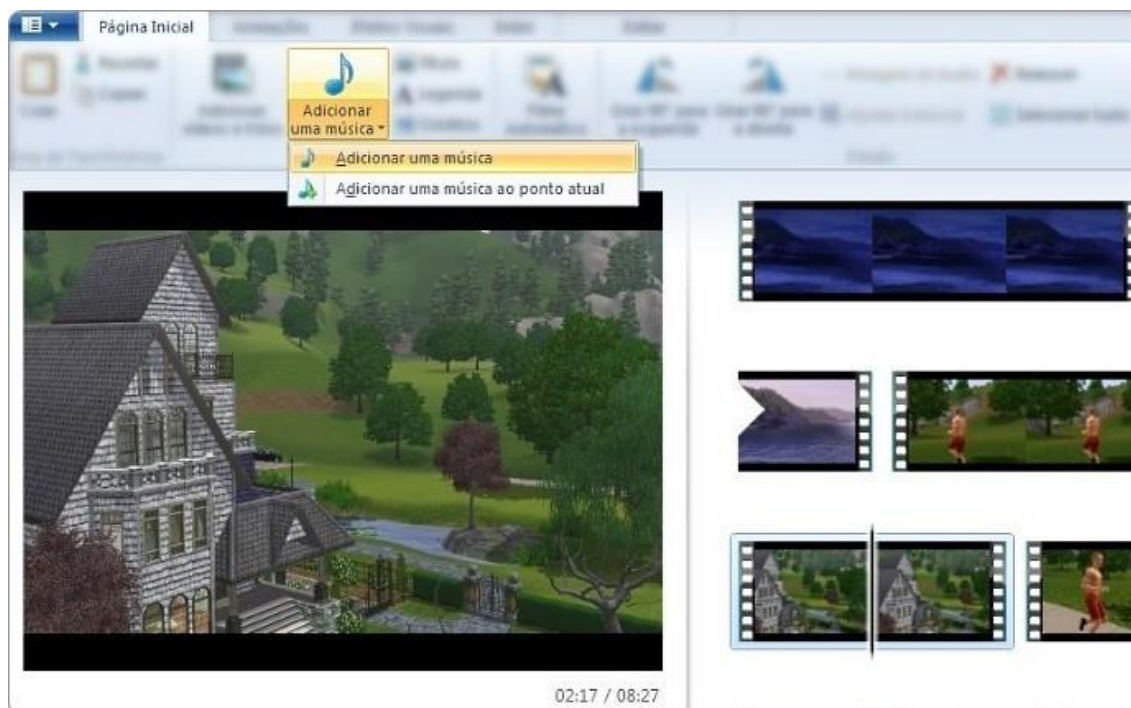
3º Passo: Depois de adicionados as imagens e/ou vídeos, você pode organizá-los na ordem que preferir. No canto inferior direito da tela é possível regular o tamanho das miniaturas, caso você queira:



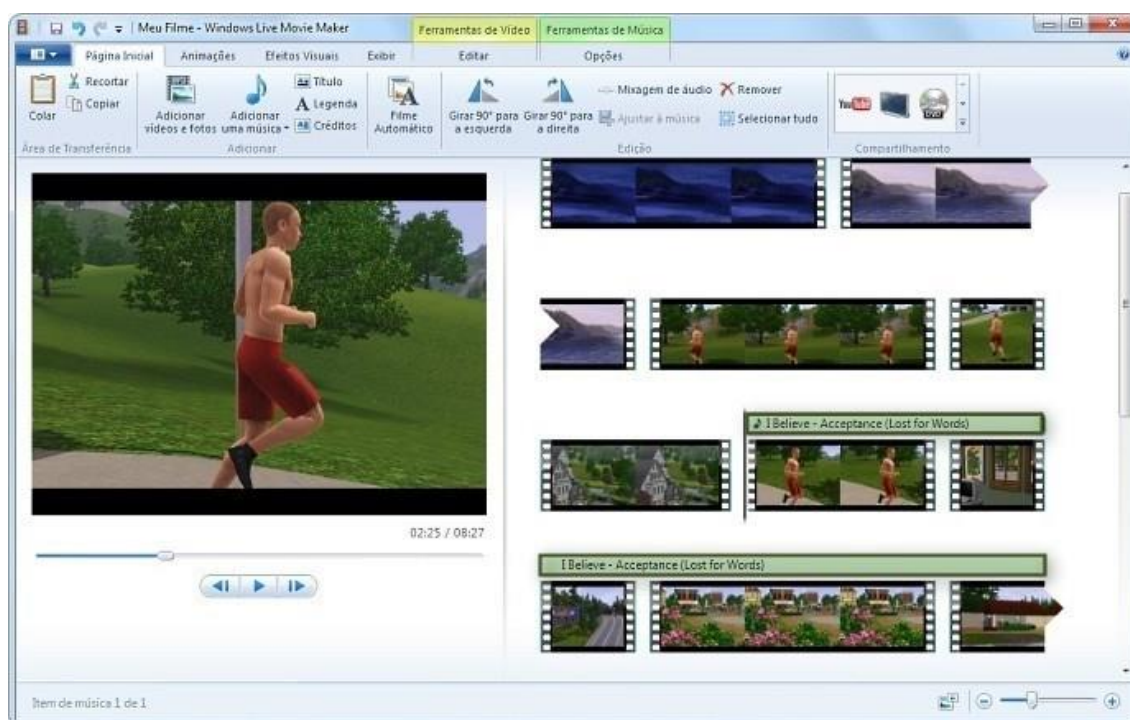
4º Passo: Depois, experimente clicar na aba "Exibir" e no botão "Taxa de proporção". Você deve escolher a opção de acordo com o vídeo que está sendo criado — "Padrão" para vídeos 4:3 (*fullscreen*) e "Widescreen" para proporções 16:9:



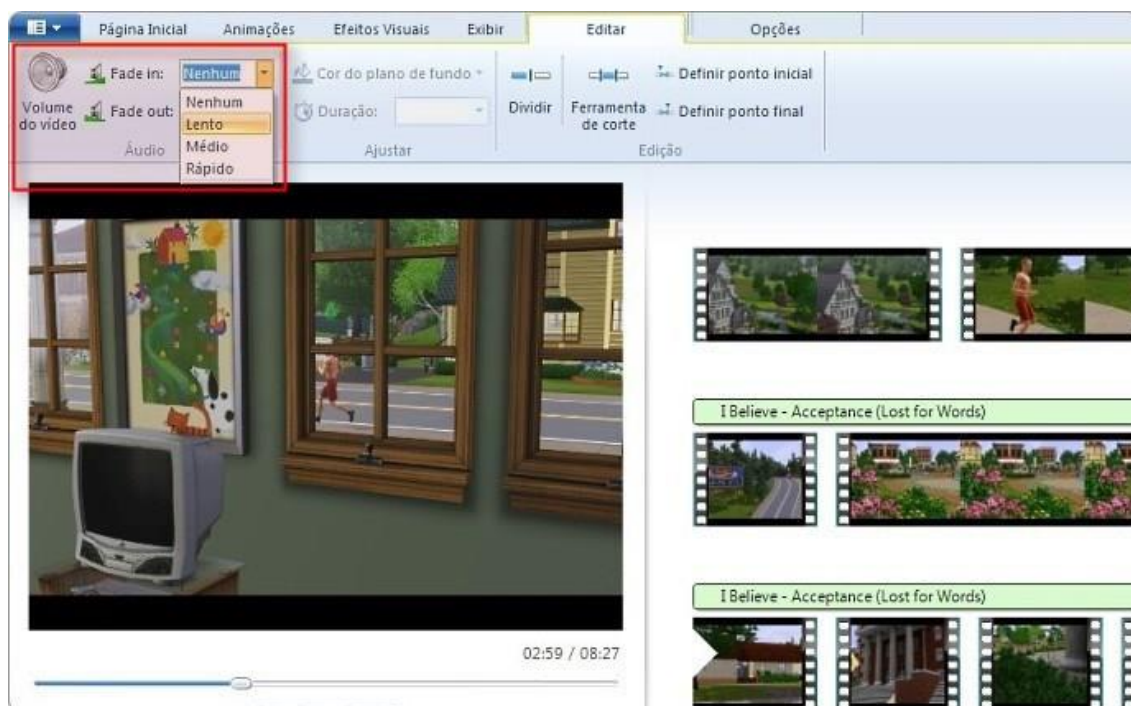
5º Passo: Adicionando música e sons, na "Página Inicial", clique em "Adicionar uma música". Você pode usar a opção "Adicionar uma música" para que a trilha seja colocada no início do vídeo ou "Adicionar uma música ao ponto atual" para que ela apareça onde o cursor de pré-visualização está:



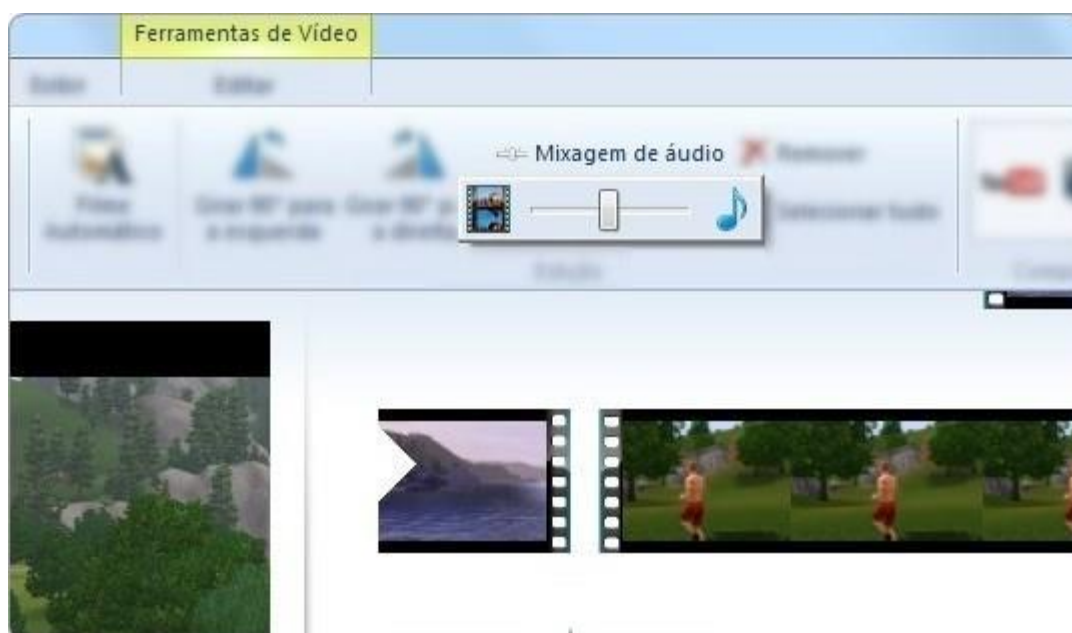
6º Passo: Você também pode ajustar a música na linha do tempo ao arrastar para o local que você deseja que seja o ponto de início:



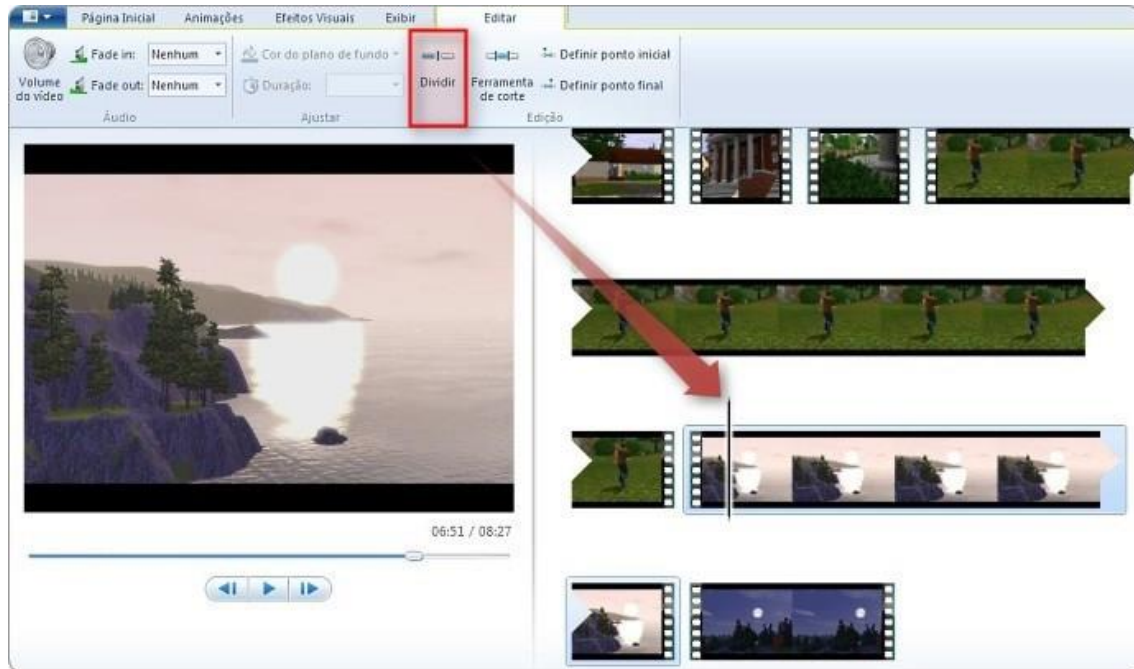
7º Passo: Na aba "Editar" é possível regular um "Fade In" e "Fade Out", para que a música comece e termine com um crescimento ou diminuição do volume:



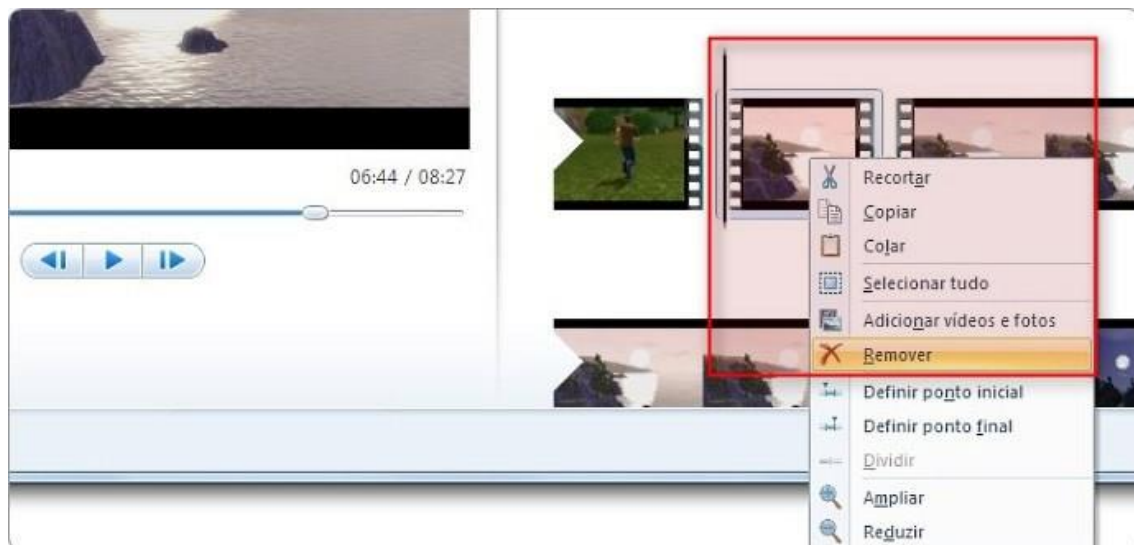
8º Passo: Na aba "Página Inicial" a função "Mixagem de áudio" regula o equilíbrio do áudio que já existe no vídeo (caso você tenha adicionado vídeo) e da música adicionada:



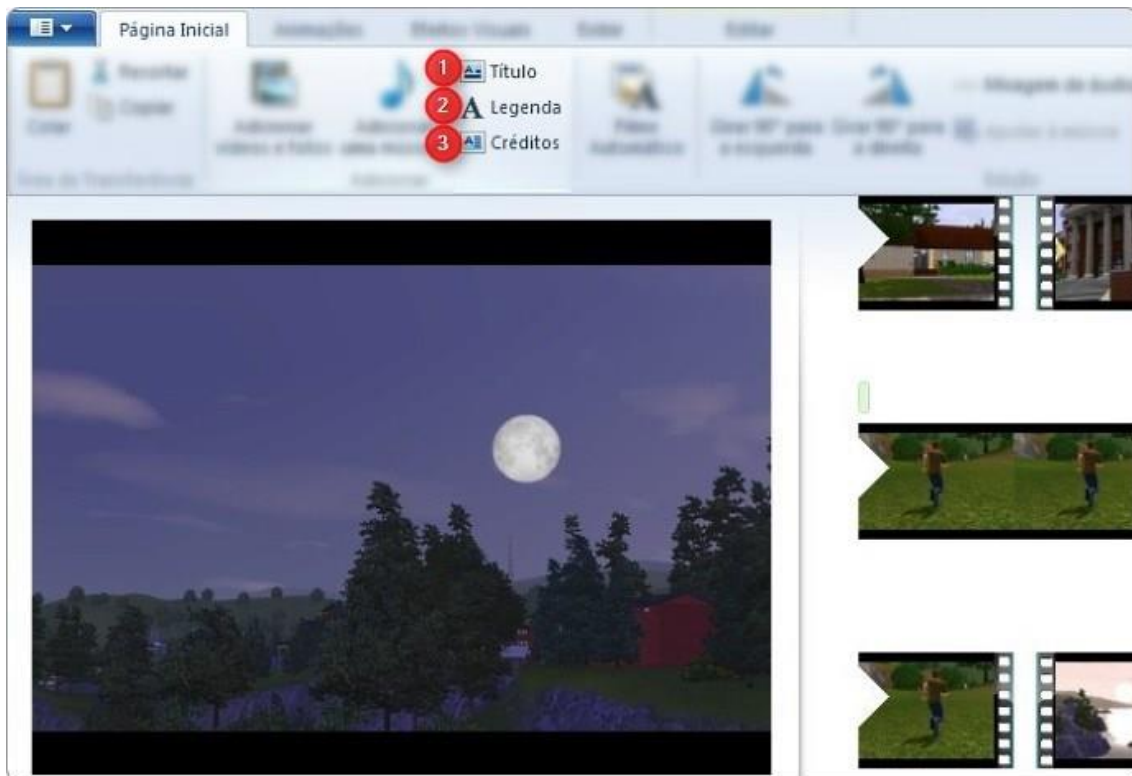
9º Passo: A edição de um vídeo consiste na escolha das melhores cenas para compor a história que se quer contar. Então, nada mais correto do que realizar cortes — e isso é muito simples no *Movie Maker*. Primeiramente, clique na aba "Editar". Depois, deixe o marcador de reprodução do vídeo sobre a área que você quer cortar e clique em "Dividir". Ao fazer isso, o vídeo é dividido em duas partes e você pode separar o que não quer utilizar:



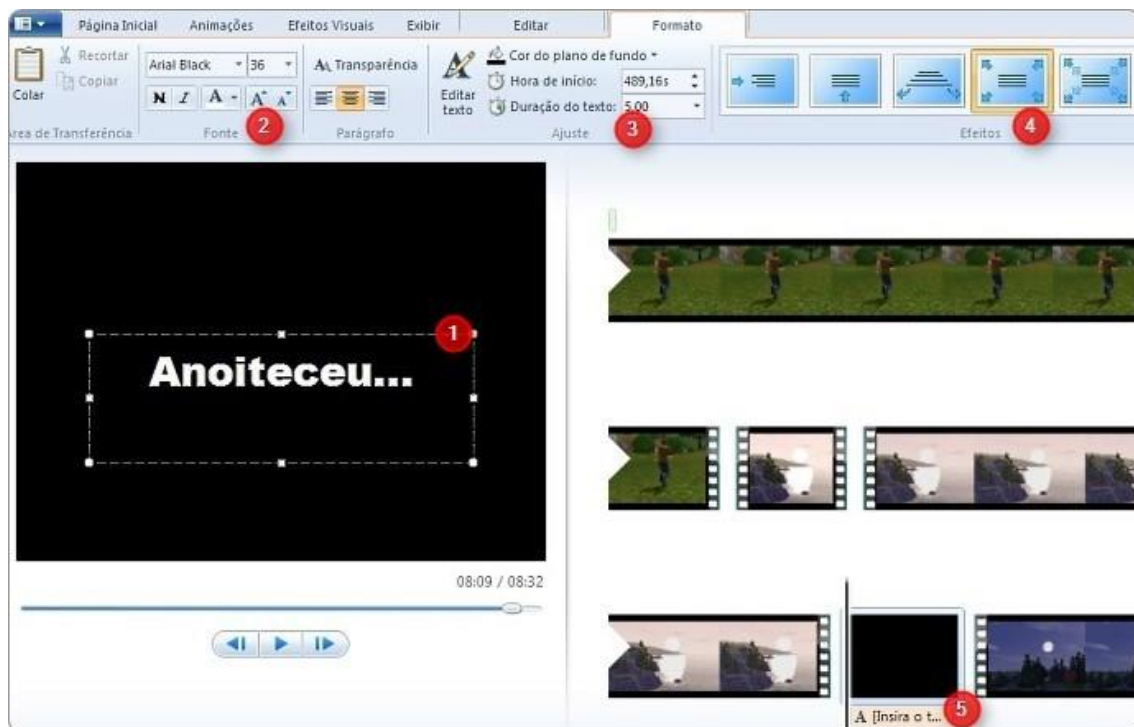
10º Passo: Digamos que o início do vídeo ficou ruim, por exemplo. Basta dividir o vídeo em duas partes, clicar na primeira tira com o botão direito do mouse e selecionar a opção "Remover":



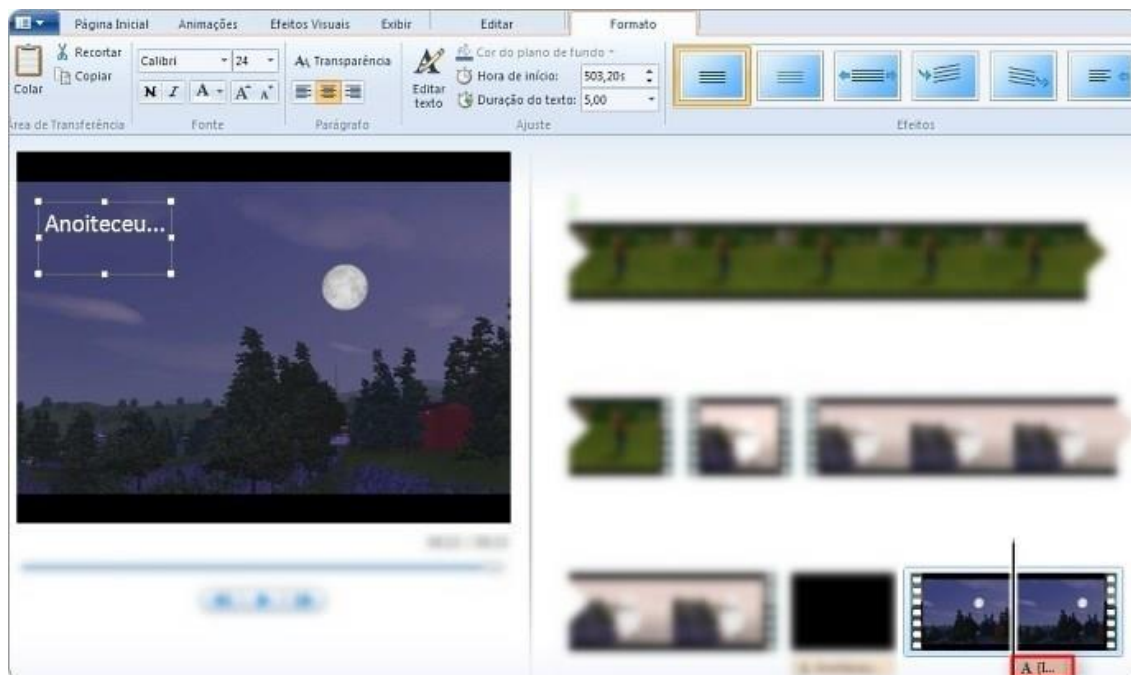
11º Passo: Aplicando títulos. O Windows Live Movie Maker separa a função em três categorias: "Título" (1), "Legenda" (2) e "Créditos" (3):



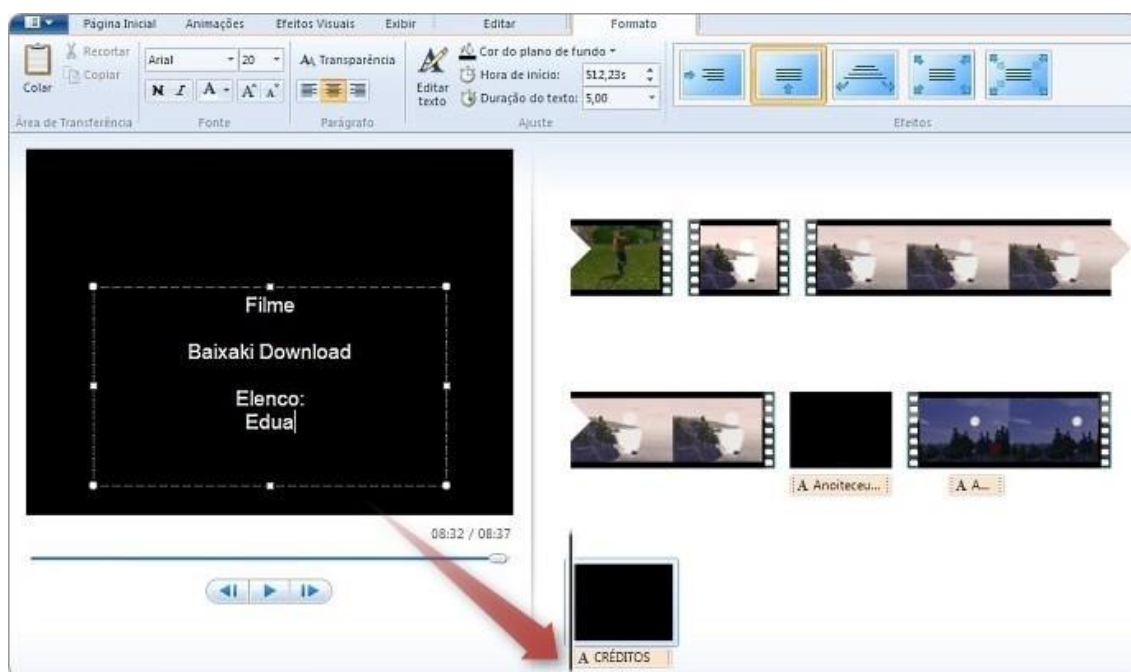
12º Passo: Título: primeiramente você deve digitar a mensagem na tela e posicioná-la onde preferir (1). Depois, é possível realizar formatações no texto (2); defina por quanto tempo o título deve ficar na tela (3); aplique um efeito para o aparecimento da mensagem (4); posicione no local de sua preferência na linha do tempo (5):



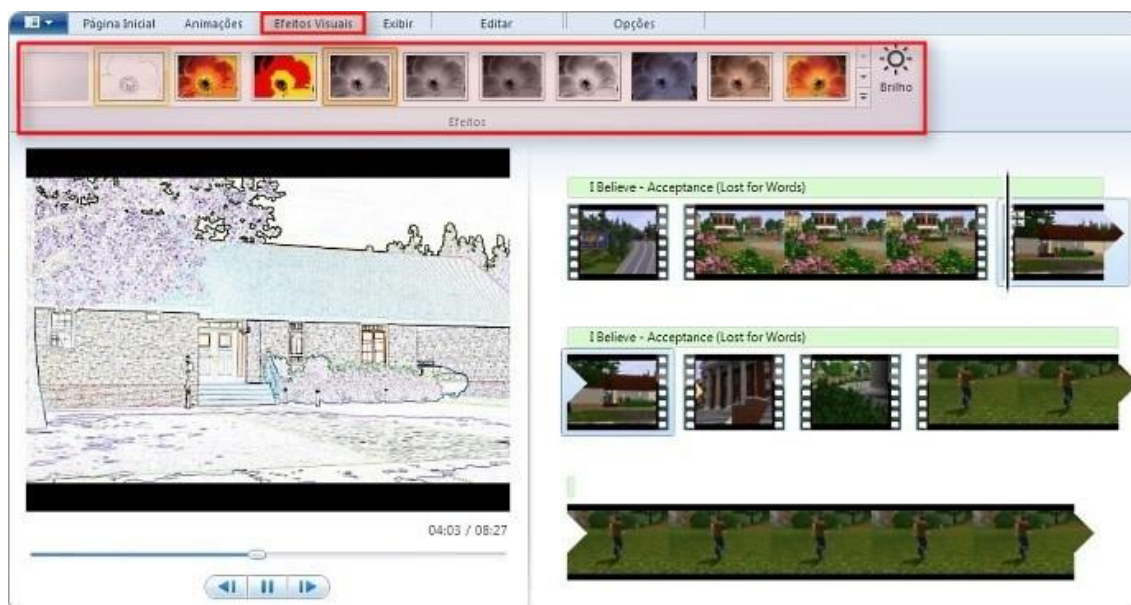
13º Passo: Legenda: a diferença desta opção é que você pode posicionar o texto sobre um vídeo. Para escolher quando deve aparecer, basta criar a legenda e arrastá-la na parte de baixo do vídeo, na linha do tempo:



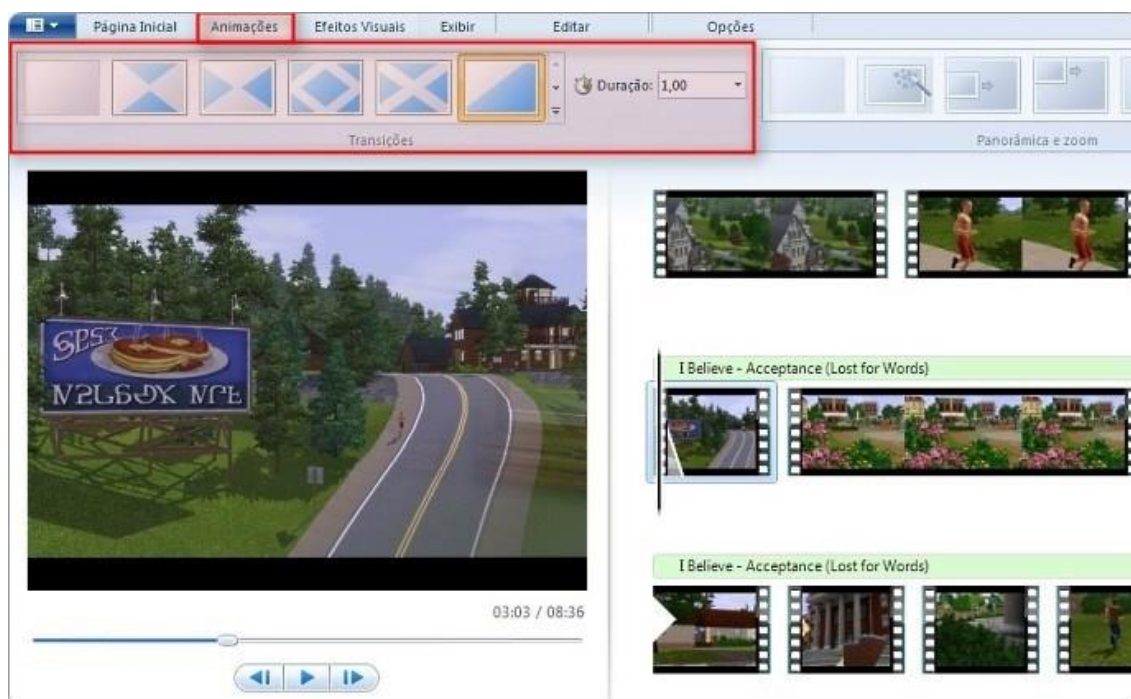
14º Passo: Créditos: é essencial colocar algo assim ao final do vídeo para que as pessoas saibam quem o fez. Funciona de maneira semelhante ao título comum:



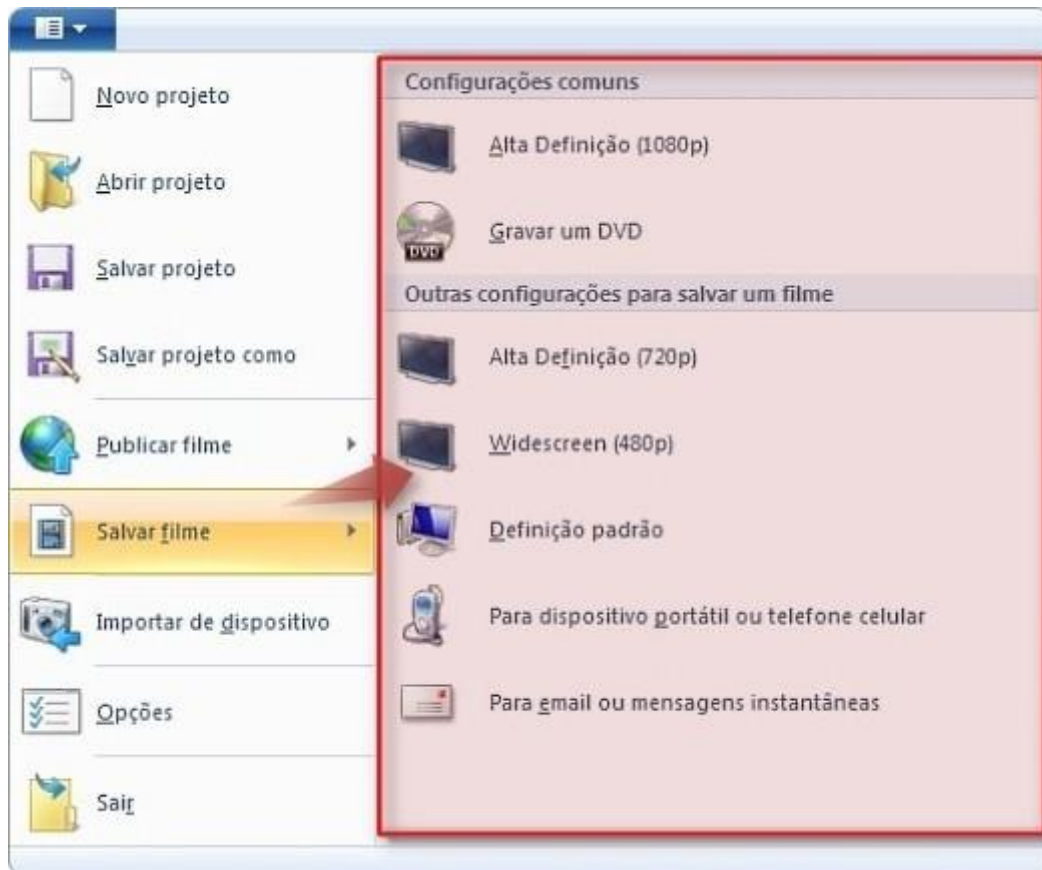
15º Passo: Aplicando efeitos e transições. Em "Efeitos Visuais" é possível adicionar um dos vários efeitos que tornam seu vídeo mais "enfeitado". Eles são: realçar as bordas, deixar em preto e branco, acelerado ou simplesmente com um brilho melhorado. Ao pousar o mouse sobre as opções, a pré-visualização reproduz para você ver o resultado:



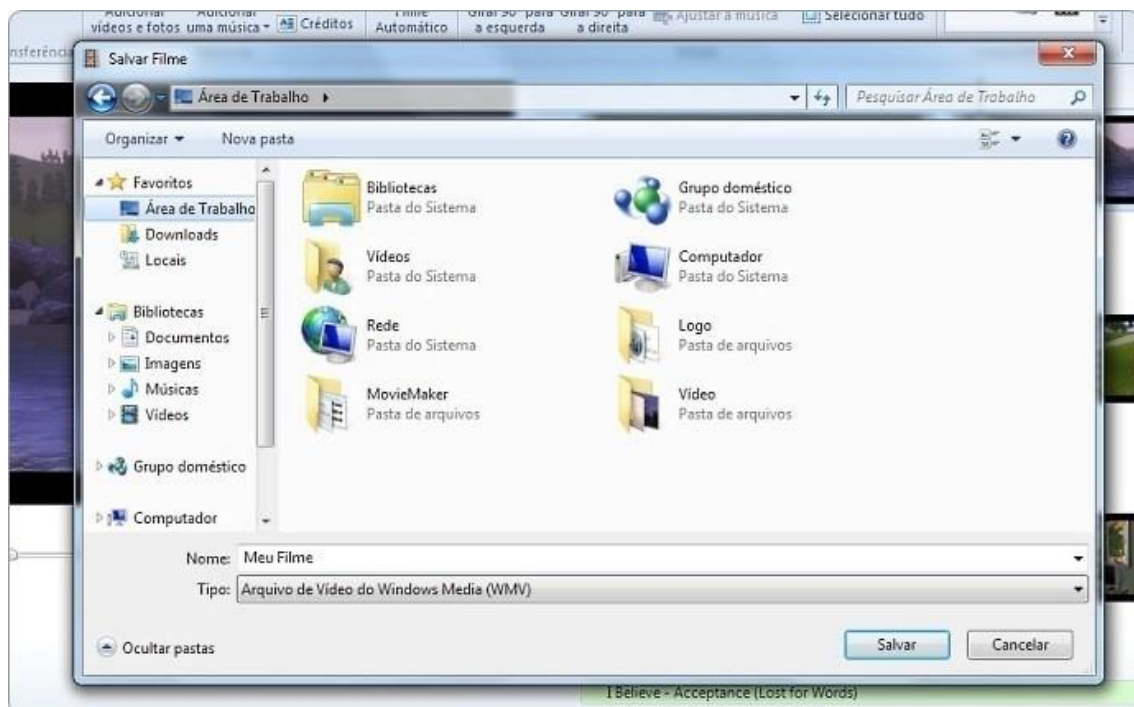
16º Passo: Na aba "Animações" você adiciona transições entre uma cena e outra, para dar a ideia de passagem de tempo. Ou seja, não exagere e procure por aquelas que forem mais sóbrias, pois o excesso nem sempre é um ponto forte:



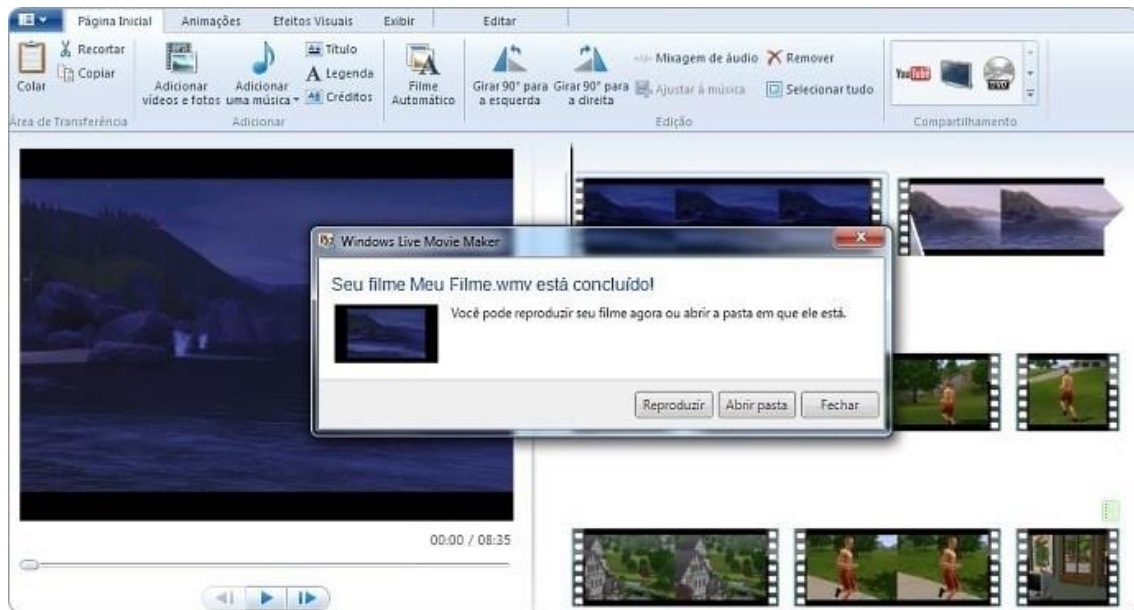
17º Passo: Salvando o vídeo. Depois de trabalhar no projeto, é hora de salvar. Clique no menu principal e selecione "Salvar Filme". Você encontra várias configurações prontas para o salvamento, como "Alta Definição" (Full HD), "720p" (HD normal), "Widescreen" (720x480 pixels) e "Definição padrão" (640x480 pixels):



18º Passo: Depois, escolha o local para salvar o vídeo:



19º Passo: Aguarde até que o processo seja concluído e pronto, você pode até assistir ao trabalho pronto:



Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/video/4311-windows-live-movie-maker-como-editar-videos-e-publica-los-no-youtube.htm> acesso em 12 de julho de 2016.



Anexo E – Termo de confidencialidade

Título do projeto: O conto: da leitura à produção criativa

Pesquisador responsável: Sara Maria Fonseca da Mota

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Leonardo Gomes de Carvalho Leite

A pesquisadora do projeto “O conto: da leitura à produção criativa” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Christina Bielinski Ramalho. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Sara Maria Fonseca da Mota	
Christina Bielinski Ramalho (orientadora)	



Anexo F – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos

Título do projeto: O conto: da leitura à produção criativa

Pesquisador responsável: Sara Maria Fonseca da Mota

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefone para contato: (79) 99935-3678

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Sara Maria Fonseca da Mota	
Christina Bielinski Ramalho (orientadora)	



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA**

Anexo G – Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno (a) do 9º ano A do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Leonardo Gomes de Carvalho Leite, localizado no município de Cristinápolis/SE, autorizo a professor Sara Maria Fonseca da Mota a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas as oficinas de leitura, desenvolvida pela mesma, para fins de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Cristinápolis, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UFS/ITABAIANA**

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Cristinápolis, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário sobre o hábito de leitura

Este questionário está sendo aplicado com o objetivo de estudar o hábito de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Sexo () Masculino () Feminino

01. Você gosta de ler?

() Sim () Não () Às vezes

02. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

- () ficar no início
- () parar na metade
- () ir até o final
- () só olhar a capa e as figuras

03. Com qual frequência você lê os materiais abaixo:

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Contos/histórias			
Revistas			
Poemas			
Livros de estudo			
Textos na Internet			

04. Você frequenta à biblioteca da escola?

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Nunca

05. O que mais dificulta seu hábito de ler?

- () lentidão na leitura
- () dificuldade de uso da biblioteca
- () outros:

06. Você acha que a leitura é importante para a vida do estudante?

() Sim () Não () Pouco

Apêndice B – Questionário sobre a representação social da mulher

01. A mulher deve ser submissa ao homem?

() Sim () Não

02. Apenas a mulher deve ser responsável pelos afazeres domésticos?

() Sim () Não

03. Assim como o homem a mulher é livre para fazer escolhas no relacionamento?

() Sim () Não

04. A mulher deve ter os mesmos direitos que o homem?

() Sim () Não

Apêndice C – Atividade sobre o conto “O conto se apresenta”

01. Você já ouviu histórias oralmente contadas por pessoas mais velhas? De que temas elas tratavam?
02. O título do texto nos dá ideia do que encontraremos nesse conto? Justifique sua resposta.
03. Você percebeu que o texto estabelece um diálogo? Com quem o texto dialoga?
04. O texto se inicia com um narrador se apresentando. Quem é ele?
05. Sobre quem o narrador começa a falar?
06. Qual seria a razão da palavra Conto está escrita com letra maiúscula?
07. O que você entende por “É uma coisa natural, que brota de dentro da gente” (SCLIAR, 2002, p.5)?
08. Você percebeu que há uma história dentro da outra? Em que momento isso ocorre?
09. Segundo o texto, como surge um conto?
10. Por que a escrita é uma grande invenção, segundo o texto?
11. O que você pode depreender do Conto quando ele fala do processo de escrita?
12. De acordo com os parágrafos finais do texto que tipo de história desperta interesse? Por quê?

Apêndice D – Atividade sobre o conto “Colheita”

01. Qual relação há entre o título e a história que é contada?
02. Quais são as personagens envolvidas nessa história? Por qual razão não são identificadas?
03. Em que espaço ocorrem as ações narradas?
04. Na narrativa em estudo há expressões que determinam o tempo em que os fatos se desenrolam? Justifique.
05. Que tipo de narrador o conto “Colheita” apresenta? Justifique sua resposta.
06. Em torno de qual temática se estrutura a narrativa?
07. A atitude do homem de deixar a mulher sozinha viola as normas impostas pela sociedade patriarcal? Explique.
08. De que maneira a tensão do conto é construída?
09. Por qual motivo antes de partir o homem deixara seu retrato?
10. O gesto de desfazer-se do retrato do marido possibilitou o que a mulher?
11. A chegada do marido intimidou a mulher? Por quê?
12. O que pode significar o retrato quebrado sobre o armário?
13. No reencontro quem assume o discurso: o homem ou a mulher? Justifique sua resposta.
14. Que tipo de reflexão o conto provoca sobre a nossa realidade?

Apêndice E – Atividade sobre o conto “ A estrutura da bolha de sabão”

01. Que relação há entre o título e a história que é narrada?
02. O texto põe em discussão logo no primeiro parágrafo a metáfora que envolve a bolha de sabão. Como podemos interpretá-la?
03. Como a narradora-personagem descreve a atual mulher do físico durante o reencontro? Quem se mostra superior: a atual mulher ou a ex-mulher? Explique.
04. O que sugere o trecho: “Me vi perplexa no vidro. Mas como era possível. Choro em casa, resolvi” (4º parágrafo) quanto ao estado emocional da personagem-narradora?
05. O comportamento da ex-mulher do físico é condizente com as normas impostas pela sociedade? Explique.
06. Como podemos caracterizar a personagem - narradora em relação a sua postura?
07. O conto cria uma expectativa no leitor. O resultado foi o esperado, por quê?
08. Se o físico tivesse contado essa história, a sua versão seria diferente? Por quê?

Apêndice F – Livroclip: A estrutura da bolha de sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 1 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 2 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 3 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa

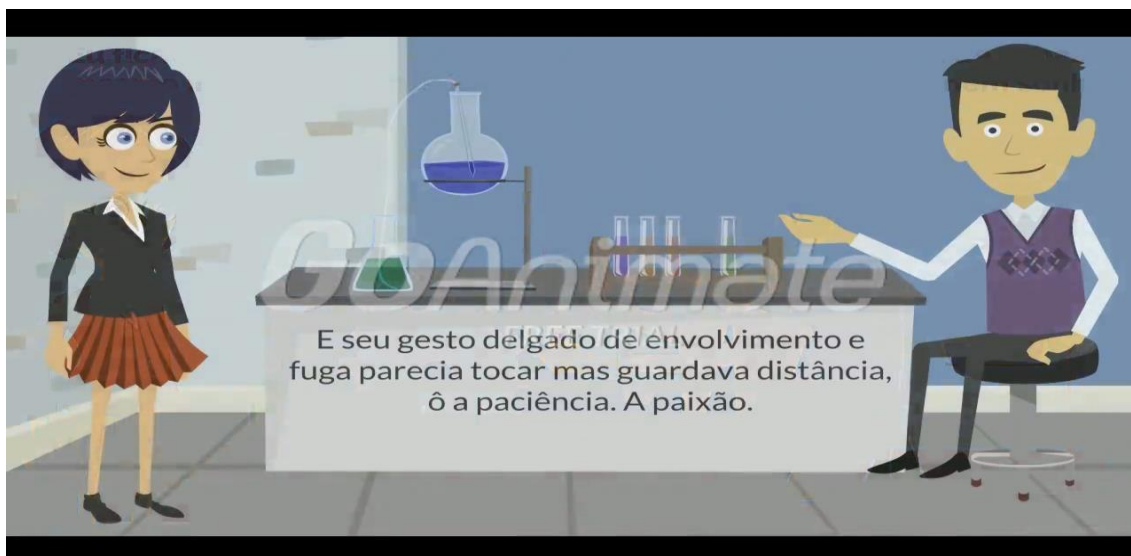


Figura 4 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 5 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa

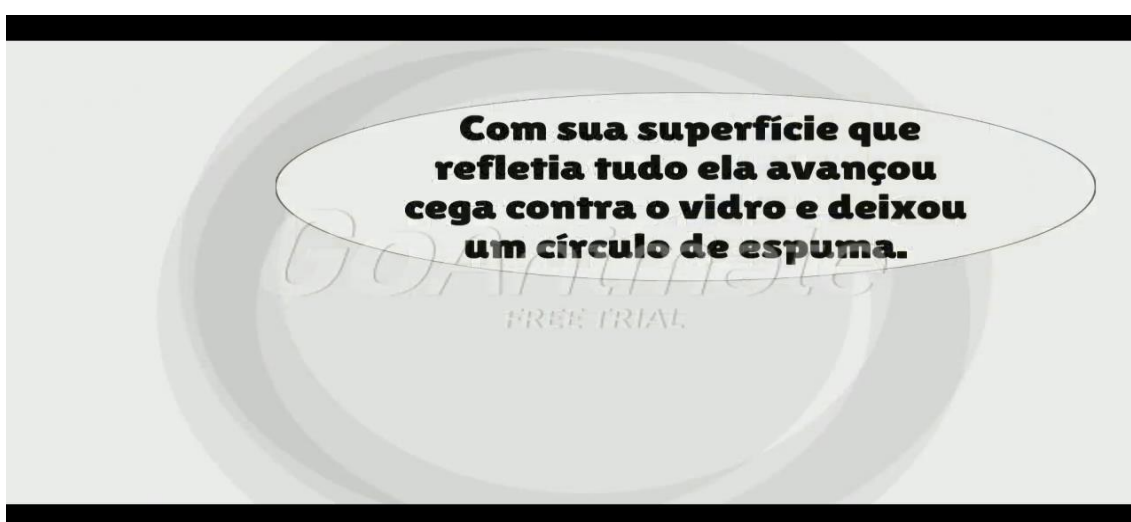


Figura 6 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 7 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 8 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 9 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 10 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 11 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 12 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 13 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 14 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 15 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 16 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa



Figura 17 – Livroclip : A estrutura da bolha de Sabão. Fonte: Dados da pesquisa

Apêndice G – Recontos. Fonte: Dados da pesquisa

Texto 1

Um amor sem fronteira

Olá! Eu sou o homem da história, vou contar pelo meu lado. Eu vivia feliz com a minha esposa no vilarejo, mais eu queria sair para conhecer o mundo que era meu sonho. Viajei deixando em casa a minha mulher e para ela era como se a gente estivesse separado. Mais ao sair de lá, deixei uma lembrança: minha foto num quadro. Isso para ela era como se eu não tivesse saído de casa, era como se eu estivesse presente.

♥ Nas minhas aventuras conheci vários lugares bonitos. Fiquei longe por muitos anos e quando voltei não encontrei meu retrato em nenhuma parte visível da casa, encontrei depois em cima do armário e ainda com o vidro quebrado.

Aí comecei a perceber que aquilo gente dela era uma forma de libertação da minha presença. Eu queria contar a ela tudo que passei, onde andei, as aventuras que vivi, os campos e lugares estrangeiros que vi, mais ela não deixou. Estava magada com a minha partida e aí começou a falar o que viveu durante a minha ausência que tinha recebido muitos presentes como cartas, cartas, flores, bilhetes, mais entraram pela janela e saíram pela porta dos fundos. As.

♥ *Ende*

Unicos djetos que ficaram eram tra-
PINK! zidos por familiares que tinham es-
perar seu comportamento.

♥ Já cansada de esperar por mim, re-
sultou mudar os tipos de roupas que usava e também deixou os cabelos. Eu na época não sabia o que ela contava sem interromper e comecei a achar que nunca tinha saído de casa, sem o retrato ainda na mão, fui respondendo sem ouvir nenhum apelo. Fiquei os pedos no lixo e comecei a fazer trabalhos domésticos porque essa era agora minha obrigação.

Texto 2

Colheita

Um dia que trabalhava numa colheita de laranja encontrei um homem e ele sorriu pra mim e embora seu silêncio fosse de ouro e nesse amor se fez profundo como o passar dos dias. Passamos a viver juntos todas as horas disponíveis e com ele conheci o paraíso.

A minha felicidade durou pouco, pois ele queria conhecer o mundo sem mim. Chorei mais de moda adiantou ele estava decidido, então partiu e eu fiquei sozinha numa grande solidão.

No pequeno período a notícia se espalhou, aí começaram a chegar presentes e lembranças. Mesmo assim fiquei firme na minha espera, pois sabia que um dia ele voltaria.

Dias e dias se passaram e eu fiquei ali olhando o retrato dele, vivendo das lembranças. Até que decidi me livrar do retrato, das roupas tristes e dos cabelos compridos.

Parece que ele adiantou o que se passava na casa procurou a casa e voltou. Quando chegou procurou a mulher que não se negou, mas o retrato estava quebrado na gorjeta ele quis explicação mas não teve, colocou de lado os fatos de vidro e segurando a fotografia disse que tinha muita coisa pra me contar. Fiz que não ouvisse e passei a contar como foi a minha vida sem ele e enquanto eu contava ele se ouvia.

Texto 3

Um mundo sem futuro


Encontrei um homem e com ele passei a dividir as minhas contas. Ele dizia sorrindo que quando se faz homem encontra-se uma mulher linda e se apaixona, que essa mulher era eu, então decidiu morar comigo e dedicar o resto da sua vida ao meu lado. Até que ~~que~~ em um belo dia ele resolveu partir. Ele queria conhecer o mundo ~~de~~ de tal maneira que nem ligou se ia deixar o amor dele sozinho.

Depois de sua partida, senti muito mais saudades de casa, ele me fazia muita falta.

Quando os vizinhos ficaram sabendo de que alem-teu, começaram a levar flores, brinquedos, roupas e outras coisas mas eu não ligava entrava pela porta da frente e saía pela do fundo.

noñ leuía directo pensando no grande amor de
minsa vida, chegaba até a pensar con el, pensando
que el estaba ali conmigo. eltona para a estrada todas
as días pensando que el vinde me buscar.

Em uma bela tarde perfeita que os pescadores da vizinhança tinham sobre um bremen que viajava de viagem e de muito lenço, minutos depois bateram na porta, era ele. Abriu a porta e fez da madeira meu estudo.

Ele achou que deveria me surpreender seguindo o meu gosto. Entreu logo a dentro e segurou minha mão. Ele deu um beijo na testa e abanou os cabelos, mostrei o meu sequepimento que nem seu retrato pode suportar. Em nosso quarto ele encontrou o retrato 

entre latices de vidro esblondando o seu rosto.
na cozinha preparei a comida e comemos em
silêncio. Depois limpei tudo. Ele queria contar como tinha
vivido todo esse tempo distante e eu não deixei
ele contar o que ~~foram~~ o registro de sua vida, eu
substituindo com palavras minhas então o que eu
avia sim vivido e as minhas virtudes com o
suplômetro.

Texto 4

A moço procurava por seu amor por todos os lugares. Ele era um físico que estudava a estrutura do boliche de sebo. Ela tinha muita vontade de vê-lo novamente. O tempo passou e quando se reencontraram ele já estava casado.

Estavam num bar quando ele reencontrou o gísis. Foi convidado a voltar com eles. A mesa era pequena e as joelhas dele se encontravam. Ela começou a descrever a atual mulher do gísis. Como se fosse inferior a ele. Depois que se despediu ficou pensando como ele podia amar uma mulher como aquela.

O segundo encontro foi numa exposição de pinturas. Ele puxou ela pelo braço para lhe mostrar um quadro que tinha gostado e só ficou por poucos minutos, distante da atual mulher, e ele só estava se lembrando de ciúmes. Ela se despediu deles antes que o dor de cabeça do ciúme começasse.

Logo depois um colega pediu para ele que o pai dele estava deen-
ta que ele fosse o caso dele.

Ela pensa em ligar para sober, mais prefere uma visita.

Quando chegou foi bem recebida, coisa que a deixou surpresa. A mulher elogiou a beleza do pintado e não tinha nenhuma sinal de dor de cabeça gulguante.

Éa possibilidade que as madonas na casa eram poucas, tinha menos livros e menos brinquedos e objetos múltiplos.

No ~~gusto~~ ^{gosto} o velho com suas mãos brancas estava de ~~de~~ ^{de} ~~embora~~ ^{embora} verde ~~relatada~~ ^{relatada} com almogadas no ~~esmo~~ ^{esmo} com um livro aberto ao lado.

Ali ele começa a sentir falta de alguma coisa que não sabia o que era e ainda nem chegou. A mulher vai buscar um copo de água para o marido. Tocar o remédio. Ele e então, ele olha para ela.

FORONI

lá do seu mundo de estruturas de volta depois que a mulher lhe deu o remédio para ir na casa da mãe que estava do lado, senta e fecha a porta. Os dois ficaram fechados, foi aí que ela descobriu o que saltava naquela lugar. Agora ela sabia que seu amor ia morrer.

Texto 5

Bolha de sabão

Ele estudava "a estrutura, quer dizer a estrutura", ele repetia e olava a mão lânguida ao esboçar o gesto redondo. Ela ficava olhando seu gesto impreciso, Porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho. Película e oco. Ele Perguntava se ela compreendia "a estrutura da bolha de sabão" e ela dizia que não, Porque isso não era importante. O que importava eram as lembranças da infância em brincar de fazer bolhas de sabão com canudos de mamão.

No escuro ela sentia uma Paixão contornando seu corpo. Ele dizia que estava se espiritualizando e ele via fazendo premir os dedos - osos, a mão distendida imitando libélula na superfície da água; mas não se comprometia com o fundo; Era um amor sem grite, de Transparência Condenado à ruptura.

Ela ainda fechou a janela
Para impedir que se trocasse con-

Fênix Cadernos



tra o vidro, mas com sua superfície que refletia tudo ela avançou ligeira. Foi isso que ela pensou quando ele pegou a mulher pelo braço. Estavam num bar e ela não entendia como um homem como ele, um físico que estudava a estrutura das bolhas podia amar uma mulher como aquela.

Eles convidaram e ela sentou com eles, os joelhos de ambos encostaram nos dela, porque a mesa era pequena. Aos poucos o ciúme foi tomando forma e veio a dor de cabeça fulgurante. Ele pediu a conta e foram embora. Ela ficou perplexa ao ver seu reflexo no vidro da vitrine de Valerios e resolveu chorar em casa.

Numa exposição de Pintura se encontraram outra vez. Ele deixou a mulher por uns instantes e foi mostrar para ela um quadro de que tinha gostado muito. Quando voltaram os olhos da mulher já estavam reduzidos aos dois risos e antes que começasse a dor de cabeça "fulgurante" ela se despediu.

Ficou sabendo que seu físico estava muito doente, pensou em ligar mas acabou indo visitá-lo.

Quando chegou foi a mulher do físico quem abriu a porta e até elogiou sua volta e seu pontado. Nenhum sinal da dor fulgurante.

Ele estava no quarto de chambre verde ditado na cama recostado nas almofadas. De vez em

Fênix Cadernos



Quando ele olhava interrogativo Para a Visitante rugindo lembranças. Ela começou a sentir falta de alguma coisa, acendeu um cigarro. A mulher do físico saiu do quarto Para pegar um copo de água, aí, ele olhou Para ela lá do seu mundo de bellos e Por um instante relaxou e riram um Para o outro.

A mulher voltou com a água e deu a Pipula libais segurando a cabeça do amor. Em seguida saiu do quarto e fechou a Porta, disse que precisava ir rápido na casa da mãe que ficava ao lado. Então ela descobriu o que estava faltando. Sabia que ele ia morrer.